

NACIÓN Y NACIONALISMOS EN LA CONTEMPORANEIDAD: JÓVENES BRASILEÑOS Y SUS MIRADAS SOBRE BRASIL¹

Nation and Nationalism in the Contemporarity: Young Brazilians and Their Views over Brazil

DANIELLA PIRES DE FREITAS²

Universidad Federal de Juiz de Fora. Brasil

dpirex75@yahoo.com.br

SONIA REGINA MIRANDA³

Universidad Federal de Juiz de Fora. Brasil

soniareginamiranda@gmail.com

Recibido: 15.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación que problematizó la relación entre los jóvenes brasileños y los sentidos de pertenencia nacional, en sus múltiples mediaciones y lugares discursivos. A partir de la observación preliminar de que los jóvenes, en escenarios de escolarización, tendían a asumir una posición tácita de desvalorización de Brasil y de la idea del *brasileño*, se buscó comprender mejor los modos por los cuales dichos jóvenes, al mediar los mecanismos comunicativos propios del proceso de producción de identidades juveniles, interpretaban y resignificaban tal idea de pertenencia. De esta forma, mediante la utilización controlada de un blog de Internet, la investigación se dedicó a capturar los cambios en los modos de entender las realidades sociales. Se buscó comprender, en sus discursos, los cambios de sentidos entre los elementos de la cultura política constituidos en el ámbito del pensamiento social brasileño, así como aquello que se prescribe para ser enseñado en la historia escolar y los aspectos que pautan el esfuerzo de interpretación propio de las culturas juveniles.

Palabras clave. Enseñanza de historia; juventud; nación y nacionalismos; medios y tecnologías.

Abstract. The purpose of this article is to present the results of research carried out in connection with the programme of Post-Graduation in Education of the Federal University of Juiz de Fora, where the relationship between young Brazilians and meanings of national belonging was studied in its multiple senses and discursive spaces. Starting from the observation that young people, in school scenarios, tended to assume a tacit attitude of deprecation of Brazil and the idea of *Brazilian*, we sought to comprehend better the ways such young people, when affected by the communicative mechanisms characteristic of the juvenile identity production process, interpreted and resignified this idea of belonging. With controlled use of an Internet blog, the research proceeded to capture changes in the ways of understanding social reality by looking at the shifts in meanings of elements of political culture established in the context of Brazilian social thinking, what is laid down to be taught in school in the subject of history, and the factors that govern the effort of interpretation characteristic of juvenile cultures.

Keywords. Teaching of history, youth, nation and nationalisms, media and technologies.

EDUCACIÓN Y CONSCIENCIA NACIONAL

Aunque pueda vincularse a una construcción histórica más larga, «lo nacional» fue inventado y disciplinarizado en cuanto objeto privilegiado y relevante para la configuración del saber histórico escolar en el cambio del siglo XIX al XX. En aquel contexto, bajo la égida de los precursores europeos que forjaron campos disciplinares, los países latinoamericanos también se enfrentaron de diferentes modos al desafío de producir, en el ámbito de distintos procesos educativos, discursos que promovían una idea de pertenencia nacional. Desde entonces, el mo-

delado de la identidad acerca del tema nacional se va proyectando como uno de los criterios en torno a los cuales se articula una idea posible de pertenencia de los sujetos sociales a un colectivo mayor. Asimismo, a partir de ese contexto histórico, el tema de la nación viene ocupando de modo sistemático la pauta de las reflexiones acerca de la historia prescrita para ser enseñada a los niños y a los jóvenes tanto en la escuela (Cuesta Fernández, 1998 y Furet, 1986) como en espacios no escolares, tales como archivos y museos (Choay, 2006).

El nacionalismo como eje integrador y de pertenencia —como «cemento de cohesión social», según la expresión de Eric Hobsbawm (1994: 21)— sigue estando presente, en este comienzo del siglo XXI, como un tema político y cultural presente en el escenario contemporáneo. Tal vigencia se da a despecho de la emergencia de nuevos contornos posibles del tema identitario, conforme nos advierte Stuart Hall (2006) y, muchas veces, concurre ideológicamente con otras formas de reflexión sobre la cuestión de la pertenencia. Aunque la temática de la identidad, en nuestros días, pueda ser discutida a la luz de los efectos diseminadores de movimientos sociales de carácter pluriclasista y la disolución de la fuerza discursiva de las grandes narrativas (Dosse, 1999), la vinculación entre el problema de las identidades y «lo nacional» sigue como una cuestión atravesada por posibles usos diferentes del pasado. Permanece, por tanto, como un asunto directamente relacionado con contextos en los cuales el poder del Estado se revela en el escenario cultural. Nuevos elementos agregados a su construcción ganan visibilidad a lo largo y ancho de un mundo que asiste, mediatizado por los efectos diseminadores de las nuevas tecnologías, a la emergencia de movimientos sociales en los cuales el tema nacional adquiere una posición destacada, como se aprecia, por ejemplo, en el contexto de la llamada Primavera Árabe.

Tales movimientos cobran relieve especialmente en los debates de orden político y cultural, como es el caso de las luchas de minorías étnicas y/o culturales subyugadas en historias nacionales pautadas por un fuerte silenciamiento y represión de sus singularidades. A ello asistimos, por ejemplo, al observar la situación de Cataluña y el País Vasco dentro del marco español.

El desarrollo histórico del proceso de globalización mundial, con sus cambios estructurales en la política y en la economía, configuró, desde la década de 1990, un patrón de gestión estatal neoliberal diseminado en los más diversos países y creó la expectativa de que estaríamos ante intercambios globales multilingües, multiétnicos y transnacionales. Se propagó la instauración de un escenario de máxima uniformización cultural global, homogeneización y masificación de las consciencias y de las prácticas sociales, especialmente, bajo la égida de una «americanización del mundo». De esta manera, los fenómenos nacionales pasarían a ser considerados fenómenos sin relevancia o legitimidad, como si las fronteras nacionales fuesen traspasables, fluidas y las nacionalidades dispensables. Grave error. En estos nuevos tiempos, lo nacional presenta un carácter más sofisticado, con mayores matices y particularismos, no ha dejado de existir (Ortiz, 1994). Basta con acompañar la evolución de las crisis económicas europeas de los últimos años. En

ellas, la fuerza del debate nacionalista cobra dimensiones inusitadas, bien con las manifestaciones persistentes y exacerbadas del nacionalismo contra kurdos y turcos en Alemania, bien con el resurgimiento de partidos políticos de ultraderecha como Aurora Dorada en Grecia o el Partido Liberal Demócrata en Rusia o, más recientemente, el tono de los conflictos relacionados con los posicionamientos de la ONU y Estados Unidos ante Irán o Corea del Norte. Casos singulares que, en la contemporaneidad, ocupan un espacio en los medios internacionales poniendo sobre la mesa, de modo sistemático, el problema de la construcción de «nuevas» naciones.

En el caso brasileño —único país latinoamericano que, tras el proceso de independencia, mantiene una dimensión continental— tal debate se cruza, cotidianamente, con una compleja red de relaciones que concierne tanto a la eliminación de una vasta diversidad de lenguas indígenas en nombre de una lengua oficial hegemónica, como a la subordinación de lo que sería una historia africana a la cronología europea, lo cual genera, para el debate en torno a la identidad afro-descendiente en niños y jóvenes, una peligrosa vinculación simbólica entre negritud, esclavitud y sufrimiento, bajo la marca del resentimiento (Ansart, 2001). Teniendo en cuenta el énfasis eurocéntrico que orienta las cronologías y periodizaciones en la historia escolar brasileña, la temática africana emerge en el currículo escolar, en gran parte de las escuelas, con el objetivo de justificar el tráfico moderno y la explotación de los esclavos. El tiempo europeo, planteado en una perspectiva de «cuatripartición histórica» según la expresión de Jean Chesneaux (1995), se convierte en idea clave para justificar un tiempo en lo cual «negritud» y «sufrimiento» se mezclan, simbólicamente, y alcanzan la condición de anclaje de la identidad afrodescendiente en la edad moderna y, consecuentemente, en el Brasil Republicano. En la actualidad, los efectos de la discusión alrededor de la ley nacional 10.639 —que dispone sobre la obligación de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña e indígena— y la necesidad de positivar el sentido de pertenencia de los afro-brasileños plantea el desafío de un currículo capaz de poner énfasis a la alteridad y al derecho a la historia de las minorías (Pereira; Rosa, 2012).

En medio de estos dilemas, se viene siguiendo una compleja construcción de ideas de «lo brasileño» que permeó el pensamiento social del siglo XX, y que hoy se enfrenta al delicado desafío de reposicionar, en la gran narrativa nacional, el lugar de la(s) historia(s) y cultura(s) afrobrasileña e indígena.

Si bien, a día de hoy, el tema de la nación puede darse como una marca histórica del siglo XIX y, por lo tan-

to, quizá esté desfasado frente al diseño de las nuevas prácticas identitarias proyectadas a lo largo del siglo XX, creemos que, no obstante, su lugar político en el mundo no ha desaparecido. Josep Fontana (2006) se refiere a aquel contexto, de invención y consolidación del Estado-Nación, como efecto de una «monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones culturales y la maquinaria política del Estado que, intentando afirmarse, produce un sentido doctrinario ético, natural y necesario al contrato social» (p. 11-12). En este sentido podemos comprender el diseño nacional del siglo XIX como algo en descompaso con el tiempo presente, de modo que otros contratos se hacen necesarios ante la presión de nuevos tipos de movimientos sociales.

Si pensamos en los desafíos que dificultan el aprendizaje de la historia en la escuela, tal temática sigue concurriendo, en paradigmas interpretativos, con la cuestión de los múltiples procesos identitarios junto con la eclosión de manifestaciones separatistas y de afirmación de nacionalismos a escala mundial. De este modo, creemos que problematizar el tema de la nación y de los nacionalismos permanece como una tarea fundamental.

Algunos de los principales teóricos que trabajan la temática de lo *nacional* en el contexto histórico actual exponen multitud de abordajes relativos tanto a la cultura como a la identidad nacional (Hall, 2006; Giddens, 2001, 2002; Castells, 1999; Bauman, 1999, 2001, 2005, 2007; Woodward, 2009; Hobsbawm, 1990). De los múltiples escenarios desvelados en estas lecturas, creemos que para pensar sobre la cuestión del nacionalismo hoy, sobre la identidad nacional o, incluso, sobre la autoidentidad nacional (diferentes expresiones que procuran dar cuenta de la pluralidad de los procesos de producción de sentidos), es necesario el estudio cuidadoso de fenómenos localizados. Fenómenos traspasados por transformaciones históricas globales que los desestabilizan y reinventan.

Zigmundt Bauman (1999 y 2007) nos advierte sobre el hecho de que en la contemporaneidad, las personas de los países que no fueron abarcados económicamente por el proceso de globalización tienen la oportunidad de escoger qué los identificará socialmente: la nacionalidad, la sexualidad, la religiosidad, etc. Paradójicamente, algo entra en choque con tamaña posibilidad de elección: esa libertad de «ser» resultante de los procesos de individualización característicos de nuestros tiempos, ha acabado llevándonos a una mayor necesidad del otro o de grupos y referencias culturales capaces de definir nuestra(s) identidad(es). Esta es, según Bauman (2005), la gran ambivalencia de nuestros tiempos, muchas veces desatendida por análisis deterministas sobre la contemporaneidad

en los cuales se considera el individualismo como caracterizador de las relaciones sociales o como responsable de la reducción drástica de socialización entre las personas. Seguimos precisando *del otro* o de *grupos* para sentirnos completos, para que la vida tenga sentido.

Se trata de acciones fundantes de la nación, comprendida como «(...) una comunidad política imaginada, e imaginada como (siendo) intrínsecamente limitada y, a un mismo tiempo, soberana» (Anderson, 2008:33). Reflexionar sobre la formación del sentimiento de nación según la concepción de Benedict Anderson significa considerar la comunidad imaginada de la nación *limitada* porque, por grande que ésta sea, sus fronteras siempre serán finitas; *soberana*, porque es el resultado de las teorías ilustradas relacionadas con el origen del gobierno, lo cual implica considerar el gobierno como el representante legítimo del pueblo; y, finalmente, *imaginada*, porque sus individuos, aun cuando nunca llegarán a conocerse enteramente los unos a los otros, comparten signos y símbolos comunes que los hacen reconocerse como pertenecientes a un mismo espacio imaginario. En ese proceso, el desarrollo de las comunicaciones con la proliferación de periódicos y otras publicaciones y la imprenta; el *capitalismo editorial* (Anderson, 2008), en suma, es identificado como la génesis de la comunidad imaginada de la nación por haber sido capaz (desde el siglo XVII) de crear una especie de ligazón invisible y por lo tanto simbólica, entre personas que no poseían la menor semejanza cultural entre sí. Miles de personas/lectores viéndose, consumiendo la misma información, con hechos inconexos e historias variadas. Estas producciones culturales serán dimensionadas a partir del momento en que la reproducción de todo el material producido se abra paso a causa del desarrollo de la imprenta y de la fotografía. En adelante, la producción y reproducción de episodios de la historia nacional se tornaría parte de las obligaciones de cualquier gobierno que se quisiera moderno y duradero.

En el interior de ese complejo escenario creemos que en la actualidad, en un mundo absolutamente interconectado en que la reproductibilidad digital confisca el aura benjaminiana de originalidad (Huyssen, 2000), analizar cómo el *sujeto* de un mundo comúnmente llamado *globalizado* se relaciona con representaciones culturales nacionales y procesa su *identidad nacional* es de importancia central para comprender cuestiones políticas, culturales y educacionales contemporáneas. De ahí la emergencia de una pregunta de fondo que guía esta investigación, con sus desdoblamiento: ¿Cómo se apropian los jóvenes de las imágenes de «lo brasileño» presentes en la industria cultural?, ¿con qué filtros sociales de lectura interpretan tales imágenes?, ¿cómo movilizan el conocimiento

histórico escolarizado y el conocimiento adquirido en diferentes contextos sociales, en la apropiación de estas imágenes?

SOBRE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN BRASIL

La enseñanza de historia en Brasil, como en otros países, permanece inseparable de la temática acerca de lo nacional, y los cambios relativos a la identidad apuntados anteriormente le afectan profundamente. Los estudios dedicados a comprender y enseñar cuestiones relativas a las diferentes manifestaciones nacionalistas de los siglos xx y xxi, o a la soberanía nacional de los Estados o incluso a las relaciones entre lo local y lo global revisitan una importancia singular en nuestros días. Interesados en investigar sistemáticamente cómo comprenden y aprehenden los estudiantes jóvenes la identidad nacional y la Nación, investigadores de diferentes países que se dedican a la enseñanza de historia han realizado diversas investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre el tema.

Ernesta Zamboni (2003) apunta la importancia de la enseñanza de temática de la identidad nacional en sus efectos más profundos, fundadores de una cultura política que, en la actualidad, garantiza la emergencia de múltiples usos políticos del pasado. Podemos decir que esta expresión, conocida desde la obra de François Hartog y Jacques Revel (2001), tiene en Brasil hoy sentidos explicativos muy potentes y, por lo tanto, muy esparcidos por la investigación sobre la enseñanza de historia.

Específicamente sobre los modos de aprendizaje de la nación por los niños y jóvenes, hay, desde la década de 1980, bajo el clásico de Marc Ferro (1994), la comprensión de que la imagen que tenemos a nuestro respecto o respecto de otros pueblos es tributaria de las historias que nos han enseñado cuando niños. Por eso, comprender la formación y apropiación de tales imágenes es un desafío permanente para el campo investigativo de la educación. Según Luis Fernando Cerri, uno de los primeros estudios se llevó a cabo en Francia por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica en la década de 1990 bajo el título *Des nations a la nation: apprendre et conceptualiser*. La investigación partió de un estudio cuidadoso sobre el concepto de «nación» y se basó en la teoría de las representaciones sociales para comprender los procesos de aprendizaje referentes a la nación, de acuerdo con los alumnos franceses (Cerri, 2012). También en Europa, el proyecto *Youth and History*, desarrollado a mediados de la década de 1990 por la European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio) abor-

dó cuestiones específicas sobre el funcionamiento y la calidad de las metodologías de la enseñanza de historia y sobre la consciencia histórica y política de los jóvenes europeos a partir de la aplicación de un cuestionario cerrado entre profesores y jóvenes de 15 años en más de 30 países europeos (Cerri, 2010). Sobre aquella investigación, estudios como el de Bodo Von Borries (2000), por ejemplo, nos ayudan en la comprensión de cómo las tradiciones nacionales ejercen influencia en el comportamiento pedagógico de los maestros y, consecuentemente, en la producción y expansión de un tipo de narrativa histórica. Efectivamente, se trata todavía de un campo investigativo a desarrollar, una vez que no hay muchos estudios sobre los aprendizajes respecto de la nación por niños y jóvenes.

En lo que respecta a la singularidad latinoamericana, estudios como el de Cerri (2012) o el de Juliana Conceição y Maria de Fátima Sabino Dias (2011) nos llaman la atención acerca de las paradojas envueltas en el hecho de compartir la experiencia histórica de colonización y las notables diferencias bajo el punto de vista cultural y lingüístico, especialmente cuando pensamos en la América española y en la portuguesa. De ahí la necesidad de que se emprendan más investigaciones de carácter localizado, con mayor amplitud y profundidad e intenciones comparativas posteriores. En cualquier caso, sus investigaciones preliminares señalaron el predominio, entre los jóvenes, de una concepción política ilustrado-contractualista de nación, según la cual, la «voluntad» de los ciudadanos es imprescindible y determinante para la existencia de la Nación (Cerri, 2012). En camino semejante, los estudios de Lana Siman (2001; 2005) nos conducen a una comprensión sobre la fuerza y presencia, entre niños y jóvenes, de representaciones sociales producidas por imágenes de contenidos históricos relativos a la historia brasileña presentes en el arte, en imágenes visuales y en los medios. Valores que producen significados y modos de comprender el mundo, más allá de aquellos aprendidos en la escuela. Valores que pueden —o no— ser fácilmente cambiables a partir de la acción de escolarización.

Interpretamos que esa predominancia, en el caso de los jóvenes brasileños, refuerza la importancia y la influencia de los estudios emprendidos en el ámbito de la historia cultural en Brasil a partir de la década de 1990. A ellos se debe una alteración substancial de las interpretaciones historiográficas vehiculadas por los libros didácticos. Fue en esa década cuando un vuelco estructural en las teorizaciones sobre la enseñanza de historia comenzó a ampliar los contenidos seleccionados y a problematizar los currículos.

Podemos decir que, en la actualidad, la formación ciudadano-patriótica mezcla contenidos que trabajan con la perspectiva de la historia cultural. En gran parte de nuestras escuelas la idea de identidad nacional se basa en los mitos de fundación, héroes, sincretismos y, especialmente, una sociedad democrática y caracterizada por ausencia de conflictos y por gran retraso y desequilibrio en la conquista de derechos sociales, civiles y políticos (Carvalho, 2001). Todavía es posible percibir la expansión de discusiones referentes a las temáticas de la diversidad y heterogeneidad en la historia del hombre y de las sociedades y contenidos que permiten reflexionar sobre autonomía y libertad, haciendo elecciones a respecto del futuro.

Joan Pagès, evaluando esta temática, apunta que hoy las relaciones entre ciudadanía y enseñanza de la historia siguen siendo fundamentales. Pero en la actualidad hay aún muchos retos en cuanto a la formación de una ciudadanía autónoma y capacitada para llevar a los jóvenes a participar en la sociedad y decidir con libertad qué futuro quieren para sí y para el mundo. Retos que permitan disolver una perspectiva clásica de identidad nacional, compatible más con el siglo XIX que con el XXI (Pagès y González, 2010; 2011).

Comprendemos, pues, que el aula es el lugar privilegiado para la reflexión sobre los procesos identitarios de los niños y de los jóvenes que, en medio del torbellino de información al que se encuentran expuestos, tienen que establecer criterios de selección y exclusión para comprenderse y posicionarse frente al mundo. De este modo, la posibilidad de comprender un poco más los sentidos que los jóvenes dan al mundo en que viven y los sentidos que dan a su lugar en ese mundo quizá sea la manera más generosa de llegar hasta ellos y considerarlos sujetos sociales y plurales; «(...) esa diversidad se concreta respecto a las condiciones sociales (clases sociales), culturales (etnias, identidades religiosas, valores) y de género, y también de las regiones geográficas, entre otros aspectos» (Dayrell, 2003:42).

UN DISEÑO INVESTIGATIVO

Fue en el aula, a partir de la observación atenta de las opiniones de los alumnos acerca de Brasil y sobre qué es ser *brasileño*, donde la cuestión de esta investigación empezó a gestarse, como una inquietud originaria de la práctica docente. Fue en una escuela privada católica, en una pequeña ciudad universitaria en el interior de Minas Gerais. En aquel contexto escolar, en las discusiones cotidianas con los alumnos en el aula, emergían frases hechas y recurrentes a modo de discursos referentes al

pueblo brasileño, su carácter, su origen, su inteligencia o su aptitud o no para el trabajo. Ideas recurrentes en la cotidianidad de la escuela que revelaban un tono peyorativo y una opinión despreciativa sobre el brasileño: «brasileño tenía que ser...», «solo podía ser brasileño», «el brasileño es un *malandro*,³ para todo tiene artimañas». Por otro lado, al contrario de lo que hacían con el brasileño, los alumnos atribuían a las demás nacionalidades muchos rasgos idealizados: americanos, emprendedores; franceses, inteligentes y politizados; alemanes, valientes y conquistadores. Los prejuicios mostraban una baja estima generalizada por la propia nacionalidad, y esa visión se reflejaba en lo cotidiano de cada alumno: en sus discursos, en sus proyectos de vida, en sus textos, en sus chistes.

La investigación con los jóvenes se dio bajo un paradigma cualitativo, por lo cual es posible problematizar una pequeña unidad de análisis y, desde este punto, producir escenarios útiles a la reflexión, respetándose los eventos creados en el interior del movimiento de la investigación, interpretándose los (Elias, 2000; Kincheloe, 2007). El proceso investigativo empezó por una invitación a jóvenes estudiantes de la enseñanza fundamental, en su 9.º año de escolarización. Les explicamos los objetivos generales del trabajo y les pedimos una autorización personal y de sus padres. Se recibió la inscripción de 34 jóvenes voluntarios que, en primer lugar, respondieron un cuestionario socioeconómico que objetivó producir un mapa de sus hábitos y modos de consumo cultural y material. En una segunda etapa, desarrollada entre los meses de agosto a octubre de 2010, se hicieron entrevistas que intentaban comprender sus prácticas de sociabilidad en relación a sus visiones sobre Brasil. Finalmente, el clímax proyectado para la investigación —la interacción y diálogo a partir de un blog en Internet con imágenes y visiones sobre el brasileño— nos condujo a una relativización de la perspectiva explicativa de Marc Prensky (2001) en cuanto a la relación entre los jóvenes y la cibercultura, bajo el signo de la noción «nativos digitales». Se consideró, originalmente y bajo una perspectiva metodológica de investigación anclada en los estudios culturales, que el trabajo debería llevarse a cabo en un ambiente atractivo y familiar para los jóvenes, basado en un tipo de lenguaje propio de las culturas juveniles. Mediante el uso de un lenguaje marcadamente adolescente, se buscaba el modelo de investigación propuesto por la perspectiva histórico-cultural, que prioriza la relación dialógica entre los sujetos y los efectos de la comprensión activa y responsable de los participantes (Freitas, 2009: 7).

A lo largo de la aplicación del cuestionario y de la entrevista se pidió a los alumnos que creasen un nombre

para el blog. Surgieron diversas propuestas con mayor o menor grado de demarcación de aspectos identitarios y de resistencia, tales como: *Un habitante como usted; No somos americanos; Made in Aquí; El país es nuestro; Mi país, nuestra nación; Mezcla de Brasil; Blog Pindorama; Pensamientos de un adolescente; Los blogueros de nuestra sociedad; Nuestra cultura, una opinión; Realidad virtual; Nuestra vida; Buscando el saber; Bloga Brasil*. Tales designaciones evidencian diferentes modos de producir sentido en lo que respecta a la relación de pertenencia del joven, así como diferentes filtros ideológicos que pautan su estar en el mundo. El nombre más votado fue *Mi país, nuestra nación*. Según opinión general de los participantes, ese nombre tenía sentido por guardar relación con el tema de investigación, además de evocar un llamamiento al «joven para que se sienta orgulloso de ser brasileño».

Si bien la intención inicial era contar con el blog como mediador tecnológico central para recoger los enunciados de los jóvenes, en el escenario específico de la investigación tuvo un peso reducido en cuanto instrumento comunicativo. Se constató que la gran mayoría de los participantes no blogueaba. La participación no fue tan intensa, constante ni interactiva como se esperaba. Se identificaron motivos concretos para explicar esta situación: algunos de los jóvenes no disponían de ordenador en casa por vivir en residencias de estudiantes; otros tenían el tiempo de uso del ordenador controlado por los padres por motivos económicos: reducir gastos como la energía, la conexión, etcétera. Hubo quienes mencionaron, informalmente, que la familia limita el tiempo de uso del ordenador para que no les perjudique en el proceso de preparación de la prueba de acceso a la universidad, lo cual se proyecta como un dato importante para una mejor comprensión en lo relativo a las relaciones entre familia y escuela y, especialmente, como un contexto de restricciones severas que conciernen a un proceso más amplio de inclusión digital. Entretanto, lo que más llamó la atención de la baja participación fueron los alumnos que sólo acceden a Internet para interaccionar con otros adolescentes en las redes sociales o para trabajos escolares, es decir, usan la red de manera parcial o limitada. De entre los entrevistados, cerca del 33 por ciento de los jóvenes utilizaba Internet para interactuar en redes sociales; poco más del 25 por ciento, en recursos de comunicación rápida como *msn* e *e-mail*; el 15 por ciento para realizar investigaciones escolares, y solamente cerca del 20 por ciento lo empleaba para un acceso ampliado a noticias e información.

Se verificó que los adolescentes investigados básicamente emplean Internet para usos cotidianos de socialización. Establecen puntos de reunión por la ciudad; se

cortéjan; «cotillean», intercambian impresiones sobre el día a día de la escuela y de la vida en general, ejercen la tecnosociabilidad (Canclini, 2008) a diario. En relación a los trabajos escolares, afirmaron que acceden superficialmente, y siempre a petición del profesor, a sitios de búsqueda como Google y Wikipedia para la elaboración de dichos trabajos. En este momento, se optó por poner en marcha el movimiento interpretativo de las unidades de sentido sobre el *brasileño* que nos habían venido acompañando durante toda la investigación, especialmente en las entrevistas, que constituyeron el instrumento que trajo elementos más determinantes para el objetivo del trabajo. Se lanzó una pregunta clave a los entrevistados: «¿Si tuviesen que escribir una carta para un extranjero, una persona que no conociese Brasil, como describirían al brasileño?». En un artículo, la investigadora Rosa Silveira (2002) interpreta la entrevista como una arena de significados, un sofisticado juego interlocutivo o una interacción dialógica bakhtiniana entre entrevistador y entrevistado en que se torna necesario el «abandono de la expectativa de encuentro y el levantamiento de verdades» (Silveira, 2002:138).

Partimos de la apuesta teórica de que, para analizar cómo interpretan los adolescentes las imágenes de lo brasileño que circulan por diferentes medios y producen sus propias imágenes, es imprescindible el conocimiento del Brasil narrado e interpretado en el pensamiento político brasileño. Lejos de permanecer distantes de la vida cotidiana, las teorías formuladas por los intelectuales durante la construcción de un discurso de historia nacional son capaces de orientar la autoidentidad y organización de la política y la ciudadanía a través de diferentes mecanismos y vehículos comunicativos. Así, una historia nacional se construye y es divulgada por los diferentes rincones a partir de diferentes formatos y vehículos, de manera que interpretara los sentidos de nacionalidad y configurara una identidad nacional tan coherente y hegemónica como fuera posible (Gomes, 1996).

La narrativa de la nación nos conecta a un «destino nacional que nos preexiste y continúa existiendo después de nuestra muerte» (Hall, 2006:52) configurando nuestras miradas sobre Brasil y lo brasileño. De este modo, fue necesario delimitar el «currículo» de esa pedagogía de la nacionalidad, es decir, los grandes temas o características que han buscado definir la nacionalidad y se han vinculado a *lo brasileño*. Características que se han perpetuado en el tiempo y que, bajo un nuevo ropaje —o no—, estarían presentes en las narrativas de los jóvenes investigados.

Convendremos en que la atracción o repulsa que sentimos en relación al Estado y a la Nación están relacio-

nadas con nuestra historia personal y se asientan sobre una maraña de influencias: el lugar que ocupamos en la sociedad, nuestra formación escolar, nuestra condición financiera, nuestros proyectos para el futuro, nuestra concepción de familia; en fin, nuestra concepción del mundo. Dimensiones socialmente compartidas de una cultura política que se ajustan a las caracterizaciones construidas por Marcello Baquero, quien nos advierte sobre el hecho de que si la cultura política es vista al mismo tiempo como causa y como consecuencia del funcionamiento del sistema político, se puede afirmar que la cultura política de una sociedad es el resultado de un patrón de orientaciones cognitivas, emocionales y valorativas que, lejos de ser estables, se tornan vivas y actuantes a lo largo del tiempo, reproduciéndose de acuerdo con sus matrices originales. (Baquero, 2001: 102).

Dentro y fuera del ámbito de la historia enseñada, investigadores que buscan comprender la relación entre jóvenes, conocimiento, aprendizaje y tecnología, o que buscan aprehender los impactos de los medios contemporáneos en la sociedad y sus implicaciones en los nuevos modos de ser y estar en el mundo (Canclini, 2008; Martín-Barbero, 2004; Freitas, 2009, 2010; Miranda, 2011) nos revelan múltiples posibilidades de producción del conocimiento que pueden ser proporcionadas por las tecnologías. Pensar la relación entre educación, saberes escolares y nacionalidad implica una mirada atenta tanto a los contenidos que son seleccionados para la construcción de las identidades nacionales, como a las diferentes maneras de divulgar *lo nacional*. En ese proceso, es un hecho que la pedagogía de la nacionalidad está presente en todas las instancias formadoras de la sociedad y, por tanto, se hace imposible limitar la consideración al papel que los saberes escolares desempeñan en tal proceso.

La presencia significativa de los diferentes medios y sus respectivos contenidos en lo cotidiano conforman nuevas maneras de narrar porque «(...) si ya no se escribe, ni se lee como antes, es porque tampoco se puede ver ni expresar como antes» (Martín-Barbero, 2004, p. 18). En los siglos XIX y XX la fotografía, la prensa, la novela, la televisión, el cine y la radio fueron vehículos esenciales en la construcción del conocimiento y la legitimación de los valores nacionales (Anderson, 2008). Traían imágenes y contenidos depurados, lineales, en un ritmo pausado. Hoy, a esos vehículos se han sumado Internet, los teléfonos móviles y otros medios audiovisuales que producen y reproducen una profusión de mensajes e imágenes instantáneas y fugaces respecto de esas nacionalidades.

A la hora de investigar la relación entre jóvenes, identidad nacional e industria cultural, las tecnologías de los

medios de comunicación apenas se entenderán si sólo se las ve como utilitarias o meros instrumentos técnicos, y no, fundamentalmente, como mediadores tecnológicos constitutivos de los cambios en la discursividad: «Nuevos modos de percibir, ver, oír, leer, aprender nuevos lenguajes, nuevas formas de expresión, de textualidad y escritura» (Martín-Barbero, 2004:11).

JÓVENES PENSANDO LA NACIÓN BRASILEÑA

A lo largo del proceso de estructuración de la investigación, el contacto con las voces de los estudiantes fue fortaleciendo la idea de que la comprensión de los grandes cánones del pensamiento social brasileño nos permitiría construir categorías interpretativas recurrentes en la calificación de una idea de Brasil. Tal perspectiva reposa sobre el presupuesto de que en el transcurso del siglo XX se construyó una pedagogía cívica de nación. Dicho proceso, interpretado por autores como Angela de Castro Gomes (1996) o Ricardo Oriá (2011), atravesó diferentes espacios e instancias educativas produciendo discursos recurrentes acerca de la nación y que han sido profundamente interiorizados. Tales categorías de interpretación, que aquí aparecen agrupadas en bloques temáticos específicos, se mostraron presentes comúnmente, sea en los productos de la industria cultural, sea en el habla de los jóvenes, lo que nos llevó a aventurar que [el constructo que de Brasil tiene el joven] la construcción del joven no se halla desvinculada de un componente político y cultural más longevo. Con ese razonamiento y tomando por referencia unidades semánticas presentes en las intervenciones de los jóvenes, se compuso una lista con algunos temas trabajados por la intelectualidad brasileña a lo largo del siglo XX para presentarlos en el blog y las entrevistas con el fin de que los participantes reflexionaran sobre ellos y se posicionaran.

En primer lugar se propuso el *tema de la Biodiversidad*, ante el cual emerge comúnmente una visión idílica del Brasil tropical. La exaltación de la Naturaleza esplendorosa es uno de los grandes temas —si no el mayor— que recorre las construcciones históricas e ideológicas sobre la Nación y, ciertamente, uno de los más recurrentes en los discursos construidos por los jóvenes. A este respecto, el espacio del blog se asumió como un lugar privilegiado de expresión. Las primeras entradas trajeron el discurso de la Naturaleza exuberante de manera bien definida. El término empleado por la mayoría de los jóvenes fue el de *biodiversidad*; asimismo, se pudo apreciar cómo la vitalidad de la visión paradisíaca del país entre los jóvenes es patente. José Murilo de Carvalho (1998), al constatar la presencia del motivo edénico desde los orígenes de la

presencia europea en Brasil y analizar dos investigaciones de opinión pública realizadas en 1995, una a cargo del Instituto Vox Populi y otra en una colaboración entre el CPDOC —Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea— y el ISER —Instituto de Estudios de la Religión— concluía que:

Asombra el decirlo: a finales del siglo xx, 264 años después de Rocha Pita y 96 de la publicación del libro del conde de Afonso Celso, el motivo edénico aún predomina entre los entrevistados que consiguen apuntar alguna razón para su orgullo, tanto en la investigación nacional como en la de Río de Janeiro. Con independencia de la variedad de maneras de tabular las respuestas, el motivo edénico está siempre en primer lugar (...) (Carvalho, 1998).

Cuando se les evoca, muchos jóvenes apenas se desvían substancialmente de esta concepción. Al traer, en referencia a Brasil, series de imágenes relativas a la dimensión esplendorosa de la biodiversidad y del paisaje natural brasileño, con sus playas y bosques, dos adolescentes explican, en el blog, su selección a partir de los siguientes parámetros:

Dani, usted nos pidió que publicásemos una foto relacionada con el Brasil que le mostraríamos a un extranjero. Escogí esta foto porque retrata bien nuestra biodiversidad, que es una de las MAYORES y más ricas en fauna y en flora.

Besos, Leticia

Brasil es un país con inmensas dificultades sociales, gran violencia y desigualdad social. Cuando la profesora Dani habló sobre la riqueza natural de Brasil me vino a la mente el orgullo que nosotros, los brasileños, sentimos al ver nuestros paisajes. Algunos países son los mejores en el ámbito de la educación, la salud, la economía y el desarrollo, pero ésa, desgraciadamente, aún no es nuestra realidad. Por eso, resolví publicar fotos de NUESTRO Brasil y mostrar que pese a todos los problemas que la sociedad enfrenta, tenemos que estar agradecidos por vivir en un lugar como este.

Besos, Lara

Esa estrategia de exaltar la naturaleza y, a un mismo tiempo, mostrar consciencia de las desigualdades sociales y económicas brasileñas fue bastante utilizada por los jóvenes entrevistados. No obstante, podemos constatar que son frases sueltas, comentarios fugaces que no permiten identificar una contextualización histórica. Por otra parte, los «problemas» mencionados son diluidos

por las bellísimas imágenes de playas y bosques. ¿Cómo y para qué pensar en economía y desarrollo si vivimos en el Paraíso?

La visión edénica del país fue, con todo, problematizada por participantes que sacaron la cuestión de la desigualdad social y de las favelas en algunas imágenes canónicas sistemáticamente asociadas a las iniquidades nacionales. Victória, una adolescente que tuvo la oportunidad de vivir en Inglaterra a causa de un curso de posdoctorado realizado por su padre, pudo, gracias a la experiencia comparativa, participar de diferentes contextos de nación y volver a Brasil con una mirada mucho más crítica en lo que concierne tanto a nuestros problemas sociales y políticos como a *lo brasileño*, a despecho de un notable fortalecimiento de su espíritu de nacionalidad. Su voz, en cierta medida, invertía la cuestión de la alteridad en relación al extranjero conforme la interpreta Marilena Chauí. Según esta autora, «la identidad nacional» presupone la relación con lo diferente. En el caso brasileño, lo diferente o lo otro, con relación a lo cual la identidad se define, son los países capitalistas desarrollados, tomados como si fuesen una unidad y una totalidad completamente realizadas. Es por la imagen de desarrollo completo de lo otro que nuestra «identidad», definida como subdesarrollada, surge lagunar, hecha de faltas y privaciones. (Chauí, 2000: 27).

En ese sentido, la voz de Victória, de 14 años, es reveladora de una experiencia singular capaz, no de neutralizar el discurso edénico, pero sí de vincularlo a una crítica social más rigurosa.

Allá afuera, cuando se habla de Brasil, la gente ya piensa en el país del fútbol y en Río de Janeiro. Para los más críticos, también están las favelas. No resulta nada simpático cuando están «criticando» el país de una, más aún si quien está hablando no ha estado en él. Fueron justamente las favelas brasileñas la primera materia que estudié en geografía allá. Pero ¿qué tienen que no tengan las de los otros países? ¿Por qué se han hecho tan famosas? ¿Por qué nunca mencionamos las favelas en nuestras descripciones?

—¿Eres de Brasil? ¿Qué hay ahí?

—Bellísimas playas. Río de Janeiro es maravilloso, tienes que ir. ¡Y tiene muchas favelas también! Qué raro, ¿no? Pero es «siempre» así: nunca queremos hablar mal de nuestro país y mucho menos con alguien de fuera. Volviendo al tema: «Para los más críticos, están también las favelas». ¿Será que son críticos o realistas? ¿Sólo se está mostrando una parte de nuestro país que

omitimos, aun sabiendo que es conocida mundialmente? ¿Qué país no tiene sus desigualdades sociales por pequeñas que sean o escondidas que estén? Todos tienen. ¿Por qué, cuando se habla de otro país (Estados Unidos, por ejemplo), no se mencionan las desigualdades y sí que es una potencia y superdesarrollado? Los contrastes existen en todas partes. Seamos críticos, todos los países tienen sus «podredumbres».

(Victória, 14 años)

Victória también aporta un dato interesante constatado en los enunciados de los jóvenes: fomentan la empatía y el cariño sinceros hacia el país en que nacieron y sienten la necesidad de defenderlo, de la manera en que Victoria se expresó arriba —«el país de una»— o cuando escogieron el nombre del blog (también creado por la propia Victória). Con todo, no rehúyen la responsabilidad de criticar furiosamente nuestros males sociales y nuestra corrupción política.

Un segundo eje discursivo analizado en las intervenciones de los jóvenes fue el *tema del mestizaje racial y de la pluralidad cultural positivados*. Derivado de una construcción política pautaada en aquello que Sérgio Buarque de Holanda designó como «hombre cordial», el equilibrio entre las razas y el mito de la democracia racial despuntó especialmente en la primera mitad del siglo xx como una construcción discursiva demarcadora de la singularidad del país y como alternativa nacional para que alcanzáramos, finalmente, la modernidad. La tríada explicativa de Sérgio Buarque, «la llaneza en el trato, la hospitalidad, la generosidad» (Holanda, 1995:146-147), apenas fue variada por los jóvenes a partir de las siguientes caracterizaciones del brasileño: alegre, festivo y receptivo. Las construcciones historiográficas al respecto del mestizaje brasileño fueron construidas, conformando, en la década de 1930, lo que sería el *mito de la democracia racial*, largamente utilizado como categoría interpretativa de la especificidad histórica brasileña bajo los auspicios del gobierno getulista. En ese momento, el brasileño se torna oficialmente «mestizo» (Ortiz, 2005; Gomes, 1996; Gontijo, 2003). Por otro lado, en la década de 1960 se añade un elemento importante a este mestizaje: a partir de la constatación/aceptación de que nuestra cultura es plural, heterogénea y diversa se produce una identidad nacional caracterizada por la pluralidad de las culturas y diversidad de regiones. En adelante, la perspectiva del regionalismo pasaría a constituir una de nuestras especificidades culturales (Ortiz, 2005).

Los jóvenes entrevistados trajeron estos elementos con bastante nitidez y de manera recurrente. Fue interesante observar cómo el mapa de Brasil tiene fuerza en la com-

posición de las imágenes presentadas. Como demostró Cerri (2000) al analizar los instrumentos de pedagogía de la nacionalidad utilizados por la propaganda militar brasileña: «Frente a la comprensión de las formas espaciales como productos históricos, como espacio, la ideología nacionalista produce la inversión de esta comprensión, dando el espacio ocupado por la nación como un dato natural» (Cerri, 2000, p.79). La voz de Bianca, en una entrada en el blog sobre una imagen que caracterizase la diversidad regional brasileña, es emblemática a este respecto:

¡Hola, Dani! Para mí, Brasil es un país que abarca una gran biodiversidad, ¡pero no sólo de fauna y flora, sino también de ciudadanos! Es un *mix* de varias etnias: africanos, indios, portugueses, italianos, españoles... ¡Todo eso junto formó el Brasil de hoy! ¡Lleno de gracia, alegría y compasión!]

(Bianca, 14 años)

Es importante observar en qué medida el pensamiento de los jóvenes se halla vinculado a los eslóganes de la industria cultural/turística dominante, asentada en la terna «playa, fútbol, carnaval/Río», en imágenes canónicas de un Brasil que descansa sobre esa urbanidad y esa armonía presentes en la sociedad brasileña desde el contexto de su colonización, según apunta Gilberto Freyre. Bajo esa óptica, en la mayor parte de las voces de los jóvenes los conflictos no aparecen, todo está apaciguado y estamos siempre dispuestos para recibir al extranjero. Esta cuestión nos conduce, como profesoras, nuevamente al uso de la tecnología, específicamente al modo en que esos jóvenes llevan a cabo sus búsquedas en los ambientes virtuales. En una conferencia en el evento *Fronteras do Pensamento*,⁵ de 2010, Carlo Ginzburg caracteriza de «privilegio cultural» la capacidad de utilizar correctamente la herramienta de búsqueda Google. Ese «privilegio» se adquiere mediante una escolarización significativa que permita a los estudiantes seleccionar y utilizar de manera crítica los contenidos múltiples y fragmentados disponibles en Google, considerado por Ginzburg un poderoso instrumento de búsqueda histórica por ser capaz de potenciar o eliminar el uso de la historia al diluir los conceptos de pasado, presente y futuro.

Ernesta Zamboni, analizando el tratamiento dado a la categoría identidad nacional en los Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação en la década de 1990, identifica un posicionamiento que resuena directamente en los enunciados de la investigación. Nos advierte la autora sobre el hecho de que, mientras que en los «microorganismos sociales son considerados los múltiples y heterogéneos grupos sociales que viven y conviven en los

diferentes espacios geográficos del territorio nacional, en el macroorganismo, se toman todos los movimientos y grupos sociales existentes en el país, en su permanente renovación» (Zamboni, 2003: 369).

En lo que respecta a la cuestión específica de la diversidad brasileña, es indiscutible que el discurso de la diversidad regional y la pluralidad cultural sigue con fuerza entre los jóvenes. Podemos relacionar la permanencia de estas categorías en cuanto explicativas de nuestra identidad con el hecho de que en las escuelas esos temas están muy presentes, pero contruidos sin la presencia de una condición efectiva de conciencia histórica. Según Vianna (2003), la pluralidad cultural es el tema fundamental de los Parâmetros Curriculares Nacionais, localizado en un volumen específico titulado «Temas Transversales». De acuerdo con el estudio de la autora, ese contenido fue «definido como una tentativa de pensar “Brasil como un todo”, el tema transversal “pluralidad cultural” privilegia las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas que conviven en la sociedad brasileña» (Vianna, 2003, p. 104), y tenía por objetivo deconstruir o substituir el mito de la democracia racial, considerado responsable de neutralizar las diferencias culturales entre los brasileños y omitir la existencia de la discriminación racial o impedir su discusión. Rebecca Gontijo (2003), al analizar el mismo objeto, considera que la identificación entre identidad nacional y pluralidad cultural (tomada en cuanto patrimonio nacional) que se encuentra en los PPCCNN está establecida de manera naturalizada o superficial, siendo necesario recuperar la contextualización histórico-cultural de las relaciones sociales:

El mundo está hecho de relaciones, y comprenderlas es tarea difícil. En vez de «reconocer» y «valorar» la pluralidad cultural, como proponen los PPCCNN, se la puede intentar comprender, no para volverla menos plural o para demarcar diferencias para siempre estancas, sino para hacer visibles las relaciones históricamente contruidas entre individuos y grupos, cuyas fronteras son siempre contingentes (Gontijo, 2003, p. 73).

En la investigación con los jóvenes identificamos lagunas derivadas de ese escenario, es decir, hay naturalizaciones excesivas en las que los particularismos o las diversidades culturales regionales son concebidas en cuanto un dato o un hecho histórico arquetípico, escenificado repetidamente por los personajes étnicos: el indio, el blanco, el negro. En ese caso, los jóvenes investigados abordan las categorías de mestizaje, democracia racial, diversidad regional y pluralidad cultural de manera indiferenciada, como una superposición de temas, presentándolos como teniendo los mismos sentidos explicativos.

Un tercer eje discursivo recurrente es el que se deriva de la *valoración del pueblo brasileño como inmaduro y/o incompetente para la política*, lo que tiene como consecuencia central la adopción de un punto de vista ante la política que concibe la idea de Brasil como lugar del *eterno futuro*. En este aspecto cabe retomar las formulaciones en torno a la idea de *hombre cordial* preconizada por Sérgio Buarque de Holanda (1995). Localizamos en ese contexto intelectual del pensamiento social brasileño una elaboración teórica fundamental para la historiografía brasileña, según la cual se diagnostica una especie de «ineptitud» del brasileño para la política, es decir, para la formalidad e impersonalidad que el ejercicio de la política requiere. Para el autor, entre nosotros, la ineptitud para experimentar y gestar lo público se manifiesta en las relaciones patrimonialistas y patriarcalistas, en la mansedumbre desfachatada del pueblo y del Estado de Brasil. La *cordialidad*, herencia portuguesa que nos daña y también nos salva, caracterizaría entonces nuestras relaciones sociales y se perpetuaría históricamente. Tomando como punto de partida la constatación de la sólida presencia de esa perspectiva interpretativa entre los jóvenes entrevistados, se decidió investigar los modos por los cuales aprehenden la relación de los brasileños con la política. En ese sentido, buscando soportes en la propia web, introdujimos unas diapositivas con un texto en que el escritor João Ubaldo Ribeiro critica la pasividad política del brasileño, su inercia ante la deshonestidad y la *malandragem* de los políticos nacionales, defendiendo la necesidad generalizada de educación.

Es curioso observar que, en disonancia con lo que se proyectó como una perspectiva discursiva inicialmente hegemónica, en los comentarios sobre este texto los jóvenes se identificaron rápidamente con la indignación del autor:

Domingo, 27 de febrero de 2011

¡Basta de quejas!

Si nuestro país está de la forma en que está, la culpa no es solamente de nuestros gobernantes, sino de todos nosotros. No tiene sentido criticar sin hacer nada, sin actuar, quedarse con los brazos cruzados esperando a que otro lo haga por nosotros. Tenemos que dejar de pensar que todo es normal, porque si consentimos los pequeños desvíos, los pequeños actos inmorales, poco a poco seremos cómplices, o estaremos consintiendo los grandes fraudes. Tenemos que descruzar los brazos y dejar de esperar a que algo milagroso suceda.

(Ellen, 14 años)

Martes, 22 de fevereiro de 2011

Política

El relato de João Ubaldo expone bien lo que vivimos, la sociedad no se respeta a sí misma. El problema no es sólo el gobierno, sino que la población también contribuye mucho a la política. ¡Creemos que sólo el gobierno está equivocado, pero nos engañamos, porque es la población la que hace al gobierno y no al contrario! Por eso, debemos pensar mejor cuando tomamos el autobús y vemos a una persona más necesitada que nosotros y cederle el lugar a ella. ¡Tenemos que pensar más en nuestras actitudes, pues son ellas las que cambian un país y, asimismo, el mundo!

Besos, Ana Carolina

(Ana Carolina, 14 años)

En las entradas de Ellen y Ana Carolina arriba expuestas, la apatía política y social se identifican en la mención a la incapacidad del brasileño para adoptar un comportamiento dictado conforme a parámetros de ciudadanía, para pensar y actuar con miras a lo colectivo, lo que ambas consideran una cuestión cultural. Las sugerencias de las jóvenes son un llamamiento al protagonismo, revelan el sueño de una sociedad efectivamente ciudadana. Estas intervenciones reflejan un discurso recurrente entre los jóvenes al respecto de la política nacional en el cual se constata la concienciación frente a la corrupción política destapada por las denuncias de los medios, pero, a un mismo tiempo, se responsabiliza a la población de la malversación o de los desmanes de la vida pública, como en el decir popular «Cada pueblo tiene el gobierno que se merece». La crítica nos remite al análisis que Bauman (2005) desarrolla al discurrir sobre el Estado y la condición de vida de las personas frente a lo que él considera la privatización de la vida en el mundo globalizado.

Por último, *la temática de las singularidades del brasileño en torno a los temas de la displicencia, de la informalidad y de la negación de la holgazanería* se proyectó como uno de los puntos más fecundos para los jóvenes, especialmente cuando se les invitó a que se posicionasen ficticiamente ante un joven extranjero.

De entre las caracterizaciones del brasileño que se presentaron, la del brasileño trabajador fue decisiva y no hay manera de desvincularla del histórico proyecto gestulista de inversión de la imagen de los brasileños, «de holgazanes a trabajadores» (Gomes, 2005). Ese «Estado trabajador» necesitó remozar su personaje, el trabajador urbano nacional, con elementos provenientes del medio rural que poseían referencias coronelísticas de relaciones

de producción de trabajo y eran mal vistos por una población incipientemente urbana. Un Estado que debería incorporar al negro, introduciéndolo en el discurso del mestizaje y, por lo tanto, debería producir nuevos referentes de representación social.

En cierto modo, tal aspecto, derivado de una construcción social e históricamente fechada y ampliamente descrita en el ámbito de la historiografía brasileña contemporánea, aparece como un dato presente entre los jóvenes de la investigación. En la mayoría de los entrevistados, el rechazo a la holgazanería se mostró como un dato recurrente. Los jóvenes se sentían incomodados al considerar la imagen del *brasileño holgazán*:

Entrevistador: Si usted tuviese que escribir una carta a un extranjero que no conociese Brasil, ¿cómo le describiría al brasileño?

Lara: Yo describiría al brasileño diciendo que creo que hay varios tipos de brasileño. Está el brasileño que se ajusta a la imagen que se tiene de Brasil en el exterior, que es el brasileño holgazán. Está el brasileño que busca mejorar su futuro, que quiere crecer, que quiere que Brasil crezca. Creo que ése es el caso de la política de hoy, porque comienza desde abajo y va creciendo. Creo que escribiría una carta diciendo lo que Brasil es, que Brasil realmente tiene una diversidad cultural enorme. Pienso que al mismo tiempo que se tiene a un rico pasando al lado, millonario, se tiene al otro lado a un pobre que no tiene dónde vivir. Pero creo que, que si todo el mundo se uniese, si el mundo de allá fuera diera más crédito a Brasil, no sólo en relación al dinero —como el FMI, que está prestando mucho dinero a Brasil—, sino en relación a la cultura brasileña, por ejemplo, mostrando que no es sólo carnaval, no es sólo eso. También creo que el tema de las universidades está mejorando. No sé, el brasileño está mejorando. Hay mucho brasileño teniendo éxito ahí fuera, ¿sabes? Por su inteligencia, no sólo por sus (...) películas, etc., etc.]

(Lara, 14 años)

La influencia de los medios en el tema de la holgazanería fue un dato interesante, principalmente en relación a la propaganda «El brasileño nunca se da por vencido» que vehiculó la Asociación Brasileña de Anunciantes en el año 2004. Los jóvenes trajeron ese «mensaje» de diferentes formas en sus enunciados, a pesar de no mencionar la propaganda directamente. El campo semántico de *luchador* relacionado al *brasileño* en este sentido fue insistente y este hecho puede estar vinculado a las propagandas gubernamentales, las cuales también pueden justificar

lo que mencionamos anteriormente al respecto de cómo esos jóvenes, al ser preguntados, defienden al brasileño.

Se puede decir que los grandes «ejes temáticos» arriba alineados se encuentran diseminados y entrelazados; no son estancos, pues permanecen en constante movimiento de apropiaciones, exclusiones y reproducciones de sentido entre la población brasileña. En proceso complejo, pues se concreta, fundamentalmente, por los contenidos escolarizados y por la industria cultural. Debemos considerar que, en el contexto escolar, incluso en su más tierna edad, los niños ya entran en contacto intenso con narrativas nacionales inscritas en un proyecto de Nación en curso (Oriá, 2011). A fin de cuentas, estamos hablando de una cultura nacional que «(...) al producir sentidos sobre “la nación” —sentidos con los que nos podemos identificar—, construye identidades. Esos sentidos están contenidos en las historias que son contadas sobre la nación, recuerdos que conectan su presente con su pasado e imágenes que de ella se construyen» (Hall, 2006:50). Lo que lo hace todo más enriquecedor es comprender la manera en que el individuo aprehende la cultura nacional y sus construcciones simbólicas, o sea, cómo administra la *idea de ser brasileño*.

CONSIDERACIONES FINALES

Las miradas de los jóvenes sobre lo brasileño que emergieron en la investigación desplazaron profundamente las perspectivas acerca de las relaciones que pueden ser establecidas entre el joven y la nacionalidad. En este sentido, se trata de una investigación desarrollada en una determinada experiencia social con el tema nacional que, con todo, puede elucidar otras experiencias nacionales. Así, podemos reflexionar sobre la experiencia española, con los movimientos separatistas engendrados en el País Vasco y Cataluña que, en los últimos años, se hallan sobre el escenario de la prensa mundial. Pero también podemos reflexionar acerca de la singularidad de la experiencia británica en medio de una larga historia de resistencia armada y cultural en torno a Irlanda, por ejemplo. Igualmente, podemos reflexionar acerca de las experiencias latinoamericanas con su ideal de unidad sistemáticamente reactualizado, como se puede apreciar en torno al caso venezolano o al cubano. Podemos, todavía, reflexionar acerca de otras tantas experiencias nacionales que despuntan, cotidianamente, en el escenario mediático.

Se verificó que las percepciones procedentes del contexto escolar, del aula, no fueron confirmadas en la investigación, es decir, contábamos con que, a priori, era posible descubrir los motivos del alumno para profesar una baja

estima en relación a la nacionalidad brasileña, una fuerte tendencia a la apatía social y a la no pertenencia. Sorprendentemente se constató, en la dinámica de la construcción del pensamiento de los jóvenes, la formulación de un discurso disonante de las experiencias en el aula. Los jóvenes investigados miraron al brasileño con otras lentes porque se les concedieron otros espacios y mecanismos de enunciación discursiva. La posibilidad de identificar a lo largo del proceso investigativo las especificidades y singularidades de los jóvenes e incentivarlos a posicionarse frente a las diferentes concepciones y escenarios proporcionaron una novedad: conocer a un joven que no se limita a descalificar al brasileño, sino que opina, como por ejemplo cuando critica el *carácter incompleto* de la ciudadanía brasileña. Los jóvenes revelaron una profunda incomodidad ante el desacompasamiento de la ciudadanía nacional en lo relativo a la participación popular en la política y a las funciones y acciones de los gobernantes.

Es importante resaltar que los jóvenes investigados se reconocieron en la identidad nacional y apenas hubo caracterizaciones peyorativas y negativas del brasileño. Defienden su *manera de ser* y se sienten orgullosos de vivir en Brasil y ser brasileños. Por lo tanto, el componente de la identidad nacional no es irrelevante para la construcción identitaria de estos jóvenes. En este sentido, la investigación permitió comprender un poco mejor las peculiaridades de la relación entre *los jóvenes y el nacionalismo* revelando nuevas sensibilidades políticas de la contemporaneidad en la senda por Carrano (2003) cuando afirma que «las constantes menciones a la existencia de una juventud alienada, hedonista, despreocupada para con las cuestiones relacionadas con la política, desatienden importantes cambios en las formas y contenidos de las relaciones de los jóvenes con el poder»(Carrano, 2003:13).

A pesar de esta originalidad, no podemos ignorar el hecho de que fue notoria la presencia de la industria cultural en cuanto referente para la conformación de la identidad nacional. Entretanto, comprendimos que los usos que los adolescentes hacen de la tecnicidad mediática (Martín-Barbero, 2004) no implican necesariamente innovación, descubrimiento y disfrute de un mundo nuevo y alternativo al de los medios tradicionales. En el universo de la investigación, la cuestión de cómo se apropian los jóvenes de las imágenes de lo brasileño presentes en la industria cultural confirmó hizo patente la importancia de un tratamiento más sofisticado de la mediación entre tecnología, industria cultural y conocimiento histórico en las clases de historia.

Así, es necesario que sigamos adelante profundizando en las reflexiones relativas a la presencia de los conte-

nidos escolarizados sobre la nacionalidad. No fue nuestro objetivo investigar, por ejemplo, el libro de texto y/o los Parámetros Curriculares Nacionales y sus implicaciones en cuanto formadores de la identidad de los estudiantes (Pagès, 2011; Zamboni, 2003; Vianna, 2003; Gontijo, 2003), pero resulta imposible no mencionar la importancia capital que poseen en cuanto instrumentos de la pedagogía de la nacionalidad. En los enunciados de los jóvenes, la presencia de tales contenidos fue notable, principalmente en relación a la cuestión del mestizaje, la diversidad cultural, etc. A través de la escuela, por medio de todo el contenido jactancioso, se introduce la concepción del Brasil «gigante por su naturaleza»; de que somos un pueblo nuevo, moderno, formado por tres razas: «los valerosos indios, los estoicos negros y los bravos y sentimentales lusitanos»; historia escrita sin derramamiento de sangre; pueblo pacífico y bueno (Chauí, 2000). Podríamos reflexionar sobre si las clases de historia o el Brasil del libro de texto de historia se han quedado obsoletos, por cuanto los problemas contemporáneos ocupan un lugar secundario. Ese escenario refuerza la necesidad de estudios detallados sobre el asunto, para enseñar la reflexión de los profesores y, principalmente, de los cursos de graduado en historia de forma que los contenidos curriculares sean significativos, capaces de acompañar la reflexión requerida por la contemporaneidad. Comprendemos que, si los jóvenes no consiguen utilizar el conocimiento adquirido como filtro interpretativo del mundo es porque ese conocimiento está descontextualizado y sin conexión con sus vidas, sin sentido. Así, nos parece que la propuesta de Joan Pagès (2011) de un nuevo perfil para la enseñanza de historia, más pegado a las reflexiones de la historia presente y de los estudios que auxilien en la comprensión de la contemporaneidad, nos ayuda a pensar en otras perspectivas, más abiertas y consecuentes

con los desafíos interpuestos por una sociedad contemporánea que, cada vez más, demanda de la escuela nuevos contornos frente a la relación con el saber.

Creemos que los contenidos relativos a la identidad nacional se beneficiarían de recortes temáticos de esa naturaleza, capaces de potenciar la comprensión de los procesos de construcción histórico-sociales por parte del alumno. Más aún, que éste consiga percibirse como protagonista de una historia que sobrepasa las fronteras de su mundo particular (Miranda, 2011).

Para finalizar, resaltamos un dato significativo revelado por la interacción con los jóvenes: la comprensión de que los enunciados sobre lo brasileño fueron diversificados a partir de sus *contextos* de enunciación. Si en el aula el brasileño era *caracterizado* de manera peyorativa y había resistencia, por parte de los jóvenes, a reflexionar sobre los elementos constitutivos de esa nacionalidad, en la investigación, al desplazar el contexto de enunciación hacia el blog o hacia la entrevista fuera del aula, los mismos jóvenes se sintieron cómodos y dispuestos a reflexionar sobre la nacionalidad brasileña y ensalzarla. Como si las paredes del aula impidiesen la palabra en el sentido bakhtiniano «(...) es así como comprendemos las palabras y solamente reaccionamos ante aquellas que despiertan en nosotros resonancias ideológicas o concernientes a la vida» (Bakhtin, 1988:95). Esa percepción apunta a la necesidad de educarse para la reflexión y dimensiona la importancia de que el profesor dialogue con diferentes contextos de producción de sentidos en la contemporaneidad. De esta forma, el *brasileño* en el aula nunca será el mismo. Así como probablemente tampoco lo serán, en otros contextos nacionales, el *español*, el *inglés*, el *francés*, el *catalán*...

NOTAS

¹ Traducido del portugués por Carlos Femenías Ferra y Sonia Regina Miranda.

² Maestra en Educación por la Universidad Federal de Juiz de Fora. Profesora de historia en la red de enseñanza de Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

³ Doctora en Educación con posdoctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora del área de teoría y metodología de la Enseñanza de Historia en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

⁴ No existe una traducción literal de la palabra *malandro* o *malandragem* al castellano. Se relaciona con una construcción social entre los siglos XIX y XX y ha sido largamente utilizada en la literatura, artes y música brasileña. Un *malandro* es como un pícaro o un pillo, que hace trampas, es astuto. Pero se refiere sobre todo a un sujeto social que aprende a vivir en la diversidad y con las iniquidades sin perder la alegría, la solidaridad y la ternura. (Nota del Autor.)

⁵ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. (Consulta: 16 de junio de 2013)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, B. (2008). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ANSART, P. (2001). «História e Memória dos ressentimentos». En: BRESCIANI, M. S. y NAXARA, M. *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, Unicamp, pp. 15-34.
- BAKHTIN, M. (1988). *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BAQUERO, M (2001). «Cultura política participativa e descon-solidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo». *São Paulo em Perspectiva*, 15(4), pp. 98-104.
- BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as conseqüências humanas*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- (2001). *Modernidade Líquida*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- (2005) *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- (2007). *Tempos Líquidos*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- CANCLINI, N. G. (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras.
- CARRANO, P. C. R (2003). *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARVALHO, J. M. (1998). O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo. 13(38). [en línea] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004 (Consulta, 16 de junio de 2013).
- (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CASTELLS, M. (1999). *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, v.2.
- CERRI, L. F. (2012). «Nação, nacionalismo e identidade do estudante de História». En: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L. y MONTEIRO, A.M. (org.). *Qual o valor da história hoje?* Río de Janeiro: Editora da FGV, v. 1, p. 168-187.
- CERRI, L. F. (2000). «Ensino de História e Nação na Publicidade do Milagre Econômico – Brasil: 1969-1973». 304f. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Tesis Doctoral en Educación)
- CERRI, L. F.; FERREIRA, A. y PACIEVITCH, C. (2010). «Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos». *Clyo e Associados*, n. 14. [en línea] http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4025/pr.4025.pdf (Consulta, 31 de mayo de 2011).
- CHAUÍ, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 7ª ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado*. São Paulo: Ática.
- CHOAY, F. (2006). *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP.
- CONCEIÇÃO, J. P. y DIAS, M. F. S. (2011). «Ensino de História e consciência histórica latino-americana». *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 31(62), pp. 173-191.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DAYRELL, J. (2003). «O jovem como sujeito sócio-cultural». *Revista Brasileira de Educação*, Río de Janeiro, 24, p. 40-53, set/dic.
- DOSSE, F.(1999). *A História à prova do tempo*. São Paulo: UNESP.
- FERRO, M. (1994). *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FONTANA, J. (2006). *La construcció de la identitat: reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- FREITAS, M. T. (2009). «A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos». *Teias*, 10(19).
- (2010). «Letramento digital e formação de professores». *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26(3), dic.
- FURET, F. (1986). *Oficinas de História*. Lisboa, Gradiva.
- GIDDENS, A. (2001). *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Río de Janeiro: Record.
- GIDDENS, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- GOMES, A.C. (1996). *História e historiadores*. Río de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- GOMES, A.C. (2005). *A invenção do trabalhismo*. 3ª ed. Río de Janeiro: Editora FGV.
- GONTIJO, R. (2003). «Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”». En: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Río de Janeiro: Casa da Palavra.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro: DP&A.
- HARTOG, F. y REVEL, J. (2001). «Note de conjuncture historiographique». En: *Les usages politiques du passé*. París, École de Hautes Études en Sciences Sociales.

- HOLANDA, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. 26. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBBSAWM, E. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSAWM, E. y RANGER, T. (1994). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HUYSEN, A. (2000). *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- KINCHELOE, J. L. (2007). «Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo». En: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- MARTÍN-BARBERO, J. y REY, G. (2004). *Os Exercícios do Ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- MIRANDA, S. R. (2011). «Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexões». En: FONSECA, S. G. y GATTI JÚNIOR, D. (org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, pp. 165-175.
- GATTI JÚNIOR, D. (2007). *Sob o signo da Memória*. São Paulo, Edunesp; Juiz de Fora, Edufj.
- ORÍÁ, R. (2011). *O Brasil contado às crianças: Viriato Corra e a literatura escolar brasileira (1934-1961)*. São Paulo: Annablume.
- ORTIZ, R. (1994). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- (2005). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- PAGÈS, J. «Educação, cidadania y enseñanza de la Historia». En: FONSECA, S. G y GATTI JÚNIOR, D. (org.). (2011). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu. pp. 17-31.
- PAGÈS, J. y GONZÁLEZ, N. (2010). «L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats». En: *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PEREIRA, J. S. y ROZA, L. M. (2012). «O ensino de História entre o dever de Memória e o direito à História». *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, 1(1), pp. 89-110.
- PRENSKY, M. (2001). «Nativos digitais, imigrantes digitais». *On the Horizon*. NCB University Press, 9(5), octubre.
- SIMAN, L. M. (2001). «Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes». En: SIMAN, L. M. y FONSECA, T. N. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 149-171.
- (2005). «Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história». *Caderno CEDES*. Campinas, 25(67), pp. 348-364.
- SILVEIRA, R. M. H. (2002). «A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados». En: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A. pp. 119-143.
- SODRÉ, N. W. (1979). *Formação história do Brasil*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira..
- VIANNA, L. (2003). «Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural». En: ABREU, M. y SOIHET, R. (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- ZAMBONI, E. (2003). «Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica». *Caderno CEDES*, Campinas, 23(61), pp. 367-377, dez.
- WOODWARD, K. (2009). «Identidade e diferença: uma questão cultural». En: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.