



REVISTA INTERNACIONAL DE
CULTURA VISUAL

VOLUMEN 4
NÚMERO 1
2017

**REVISTA INTERNACIONAL
DE CULTURA VISUAL**

VOLUMEN 4, NÚMERO 1, 2017



REVISTA INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL
<http://sobreculturavisual.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2017 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4666

© 2017 (revistas individuales), el autor (es)

© 2017 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL

Director científico

Javier Sierra Sánchez, Universidad Camilo José Cela, España

Editores

Rafael L. Cabrera Collazo, Universidad Interamericana de Puerto Rico, EE. UU.

Sergio Ferreira do Amaral, Universidad de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Manuel Pinto Teixeira, Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal.

Consejo editorial

Jose Carlos del Ama, Central State Connecticut University, Estados Unidos.

Wilma Arellano Toledo, INFOTEC-CONACYT, Mexico DF, Mexico.

Ana Beriain Bañares, Universitat Abat Oliba CEU, España.

Ignacio Blanco Alfonso, Universidad San Pablo CEU, España.

Francisco Cabezuelo Lorenzo, Universidad de Valladolid, España.

David Caldevilla Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España.

Ismael López Medel, Central State Connecticut University, Estados Unidos.

Juan Luis Manfredi Sánchez, Universidad de Castilla La Mancha, España.

Astrid Scaperrotta, Università Vita-Salute San Raffaele, Milán, Italia.

Mónica Viñarás Abad, Universidad San Pablo CEU, España.

Hipólito Vivar Zurita, Universidad Complutense de Madrid, España.

Índice

La incidencia de la RSC en la imagen corporativa	1
<i>Jaime Alberto Orozco Toro</i>	
La autoimagen como predictor del rendimiento académico: Caso de alfabetización de adultos	9
<i>Pablo Muller Ferres, Nathaly Vera Gajardo</i>	
Transmedia para la formación de competencias narrativas	17
<i>Edwin Andres Sepulveda Cardona, Carlos Suárez Quiceno</i>	
Conceitos de Arte, Design e Arquitetura aplicados: Utilização de tecnologias aliadas a processos e procedimentos intuitivos e racionais em ateliês-laboratórios para a concepção e materialização de projetos	25
<i>Celio Martins da Matta, Andre Martins da Matta</i>	
A imagem artistica nos anos de chumbo	37
<i>Tatiane De Oliveira Elias</i>	



Table of Contents

The Incidence of CSR in the Corporate Image	1
<i>Jaime Alberto Orozco Toro</i>	
Autoimage as a Predictor of Academic Performance: Case of Adult Literacy	9
<i>Pablo Muller Ferres, Nathaly Vera Gajardo</i>	
Transmedia and Intertextualities: Notes for the Training of Narrative Skills	17
<i>Edwin Andres Sepulveda Cardona, Carlos Suárez Quiceno</i>	
Concepts of Applied Art, Design and Architecture: Use of Technologies Coupled with Intuitive Processes and Procedures and Rationalized in Workshops-Laboratories for the Design and Materialization of Projects	25
<i>Celio Martins da Matta, Andre Martins da Matta</i>	
Artistic Image in the Years of Lead	37
<i>Tatiane De Oliveira Elias</i>	





LA INCIDENCIA DE LA RSC EN LA IMAGEN CORPORATIVA

JAIME ALBERTO OROZCO TORO

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

PALABRAS CLAVE

*Responsabilidad social
empresarial
Imagen de
marcacomunicación
Stakeholders*

RESUMEN

Este artículo centra su interés en determinar la forma en que la comunicación de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) incide en la percepción de la Imagen de Marca (IM), tomando como objeto de análisis toda la cadena de valor. Las herramientas metodológicas aplicadas han sido la encuesta y el análisis documental. Los resultados generales determinan que la RSE contribuye a mejorar la percepción de la IM. Como parte de las conclusiones, los stakeholders asumen la RSE como acción intrínseca a las responsabilidades como empresa, a través de una comunicación valorada como creíble y confiable.

KEY WORDS

*Corporate social responsibility
Brand image
Communication
Stakeholders*

ABSTRACT

This article focuses on determining how communication of Corporate Social Responsibility (CSR) affects the perception of Brand Image (BI), on the subject of analysis throughout the value chain. The methodological tools have applied surveys and content analysis. The overall results determine that CSR helps to improve the perception of BI. As part of the conclusions, the stakeholders assume CSR as an intrinsic action to the responsibilities as the company, through a communication valued as credible and reliable.

1. Introducción

Los estudios que relacionan la RSE con la economía, la estrategia empresarial, el marketing, entre otros, son numerosos, en especial en los países anglosajones. Sin embargo, aquellas investigaciones sobre la comunicación de la RSE son mucho menos prolíficas. Aún más, si la intención es indagar sobre el vínculo entre la comunicación de la RSE y sus efectos en la IM, las investigaciones son más que escasas.

Hasta el momento, las exploraciones realizadas sobre la incidencia de la RSE en la IM no son concluyentes e incluso en algunos casos son contradictorias. Quizá una de las justificaciones a este hecho es que no se haya abordado a toda la cadena de valor. Si bien es cierto que los *stakeholders* cobran cada vez más importancia para las empresas, la mayoría de los procesos investigativos se centran en empleados y usuarios. Dadas estas circunstancias, el enfoque de esta ponencia se dirige hacia la manera en que la RSE afecta o incide en la IM y se asume desde las percepciones de los grupos de interés.

2. Marco teórico

2.1. Profusión terminológica

La RSE ha sido estudiada desde una amplia diversidad de disciplinas y ámbitos empresariales, generándose, por un lado, un caudal conceptual importante, pero al tiempo una profusión terminológica (García-Marzá, 2004) que ha terminado por enriquecer el panorama de estudio y aplicación de sus teorías.

Uno de los inconvenientes identificados para que se genere esta confusión terminológica reside en el hecho que cada investigador asume la RSE desde su propia perspectiva (Valor y Hurtado, 2009), e incluso, como lo corrobora Ramiro (2009), se define desde ópticas diferentes según se trate de una multinacional, una Organización No Gubernamental (ONG), un sindicato o una escuela de negocio. Además, todavía se discute si la RSE se trata de una teoría, movimiento, filosofía o una tendencia (Arenas y Mária, 2010).

El problema no solo radica en la concepción desde diferentes ámbitos, sino también en que dentro de la RSE tienen cabida un gran número de perspectivas. Se pueden encontrar teorías asociadas desde la sostenibilidad, el marketing, la comunicación, la ética y la economía, entre muchos otros. Para Mullerat (2010), el problema radica en variados aspectos, entre ellos el principal se refiere a que se trata de una teoría relativamente nueva, con muchas caras y diversas visiones sobre un mismo fenómeno.

2.2. Herramientas de comunicación de la RSE

El advenimiento de las TIC y los procesos de globalización de los modelos tradicionales de comunicación, como la publicidad, le han ido abriendo campo a medios no convencionales como los sitios web, blogs, redes sociales, informes anuales, gabinetes de prensa, memorias de sostenibilidad, entre otros. En este orden de ideas, uno de los aspectos importantes radica en que la comunicación ya no fluye en la dirección tradicional, de arriba abajo (Hollender y Breen, 2010), sino que los *stakeholders* tienen la potestad de participar en los procesos de comunicación y diálogo. Esta es una condición sine qua non para el éxito, ya que como lo aseguran Cantó-Milà y Lozano (2008) el diálogo "it is the only way for any CSR initiative to be successful" (p. 165). Inclusive la propia comunicación cambia cuando se trata de la RSE, pues se tienen herramientas y condiciones propias para su materialización.

2.3. Estrategias de comunicación de la RSE

Las estrategias de comunicación institucional o comercial de una organización difieren en gran medida de las estrategias de comunicación de la RSE. Las bases de la publicidad y la comunicación comercial de la marca que han definido importantes autores (Aaker, 2002; Sanz de la Tajada, 1996; Van Riel, 1997; Cerviño, 2002; Borrini, 2006; Cooper, 2006) están mediadas por una relación directa con los públicos objetivos a través de la promoción de productos y servicios. Estos han sido tradicionalmente los que han acaparado el espectro de la comunicación entre las marcas y sus consumidores. En contraposición, la comunicación de la RSE está orientada a la identidad y a los valores corporativos que comparte con todos sus grupos de interés.

Además de la complejidad de la comunicación de la RSE, uno de los mayores retos a los que se enfrentan los encargados de estas estrategias es la decisión de si es correcto o no difundir las acciones de RSE, y posteriormente, establecer la intensidad de dicho vínculo con los *stakeholders*. La discusión de comunicar o no tiene menores implicaciones, pues instituciones públicas y privadas como el Global Compact de las Naciones Unidas, el Libro Verde de la Comisión Europea, o el Global Reporting Initiative recomiendan dar a conocer los esfuerzos que en materia de RSE desarrollan las empresas. El meollo de la situación radica en definir la intensidad de esta relación.

Para algunos autores, una comunicación excesiva de la RSE ha sido interpretada por los públicos como una acción de maquillaje (Villagra, 2007). Aunque no existe una fórmula mágica o una medida estándar que determine la intensidad de la comunicación, la clave está en la realización de una

comunicación transparente (Epstein y Birchard, 2001). Aquí emerge uno de los mayores paradigmas de la comunicación de la RSE: no existe una mejor estrategia corporativa que la transparencia y el diálogo con los *stakeholders*.

Otra de las recomendaciones estratégicas más recurrentes en la comunicación de la RSE es la peligrosidad de mezclarlos con mensajes comerciales. Para Villafañe (2004), yuxtaponer mensajes de RSE con comunicación comercial hará que “siendo legítimas la comunicación comercial y la corporativa, por separado, cuando toca aspectos de índole social y el mensaje se contamina con algún elemento comercial, la reacción aversiva hacia la marca puede activarse” (p. 46). La misma recomendación la hace Polo (2011), al afirmar que las compañías socialmente responsables deben estar dotadas de dos segmentos diferenciados, uno dirigido a la opinión pública que construya reputación e imagen y otro dirigido a audiencias segmentadas (empleados, ONG, accionistas, inversores, etc.).

Ahora bien, en la actualidad la saturación de mensajes que impactan diariamente a la audiencia se convierte en un obstáculo para que los públicos comprendan mejor lo que la compañía quiere comunicar. Por eso Azuero (2009) propone la combinación de aspectos de fondo, racionales, técnicos y de largo plazo con otros más atractivos y emocionales. Esta estrategia puede ser interesante en el caso que la información que se debe entregar a los *stakeholders* no implique altos niveles de atención o una comprensión mayor, por ejemplo, de cifras y justificantes de una labor materializada cuantitativamente.

Por último, la comunicación estratégica de la RSE en la que se valora la transparencia y el diálogo con los *stakeholders* requiere, aunque parezca obvio, una comunicación responsable, que anteponga los valores corporativos, y que siempre esté en consonancia con la misión y la visión de la organización.

2.4. Investigaciones sobre la comunicación de la RSE

Si bien la comunicación de la RSE ha recibido una mayor atención en los últimos años, tradicionalmente ha sido uno de los renglones más olvidados dentro de las investigaciones que vinculan la empresa con sus *stakeholders* a través de estrategias corporativas. En alusión a la comunicación de la RSE, Morsing et al. (2008), optaron por analizar la manera en que las empresas danesas comunicaban su responsabilidad social. Los resultados demostraron que la comunicación de la RSE impactaba directamente sobre una amplia variedad de *stakeholders*, lo que favorecía su reputación. Por su parte, Sweeney y Coughlan (2008) tomaron como base los reportes anuales de

RSE, encontrando que se trata de herramientas que permiten el contacto con una amplia variedad de grupos de interés, situación que era igualmente bien valorada por Morsing et al. (2008).

Una posición contradictoria sobre este tipo de comunicación proviene de Baghi et al. (2009). Estos investigadores, luego de analizar mensajes sobre la RSE y el marketing con causa, concluyeron que “CSR communication is a very delicate matter. While stakeholders claim they want to know about the good deeds of the companies they interact with, they can easily become leery of extrinsic motives when companies promote their CSR efforts” (p. 17). Esta aseveración puede llegar a ser una verdad bien conocida por quienes trabajan en el sector de la comunicación, sin embargo, este factor no significa que la RSE no genere impactos positivos sobre la audiencia, sino que se sabe con anterioridad que es una práctica comunicativa que debe realizarse con sumo cuidado.

Se encuentran otros resultados divergentes, como aquellos que plantean la dificultad de las pequeñas empresas para poner en práctica estrategias de comunicación de la RSE (Ziek, 2009). Las empresas deben hacer cada día un esfuerzo más grande para convencer a los *stakeholders* sobre su responsabilidad debido a los escándalos de multinacionales acaecidos alrededor del mundo (Arvidsson, 2010).

En una banda diferente está la investigación llevada a cabo por Kim (2011). Sus postulados sugieren que la comunicación de la RSE debe ser más congruente con los mensajes y la relación con sus *stakeholders* para generar algún resultado positivo, de lo contrario se elevará la suspicacia de los públicos, disminuyendo la efectividad de la comunicación. En contraposición Sohn et al. (2012) sugieren que para que la eficiencia de la comunicación de la RSE aumente se deben realizar campañas publicitarias con un importante contenido explicativo, de tal forma que se den a conocer todos los aspectos que puedan vincular la marca con los grupos de interés.

Tanto Sohn et al. (2012), como otros investigadores, hacen recomendaciones a las empresas sobre la forma en que deben realizar la comunicación de la RSE. Así lo sugieren Amaladoss y Manohar (2013), pues para ellos las estrategias a implementar deben corresponder a un modelo previamente establecido.

Aunque los resultados de estas indagaciones sean de alguna manera contradictorias, lo interesante de las investigaciones relacionadas con la comunicación de la RSE está en advertir que esta actividad cobra cada vez mayor importancia, dado que investigadores y directivos han entendido la enorme relevancia de un vínculo transparente con los *stakeholders*.

2.5. Investigaciones sobre la incidencia de la RSE en la IM

Las investigaciones relacionadas con la imagen y la RSE han estado enmarcadas tradicionalmente por un paradigma que para algunos autores parece incuestionable: la idea de que la RSE ayuda a mejorar la IM. Según esta premisa, Hernández et al. (2007) explican que “una empresa humanizada, que se preocupa por las personas, por no dañar el medio ambiente y por la mejora de la sociedad será percibida de una forma positiva por sus públicos” (p. 60).

A pesar de esta afirmación, son otros los autores que indican que las acciones tendientes a mejorar la IM se han empleado como una forma de escudo anti crisis y no como manera proactiva de interactuar y dialogar con los *stakeholders*. Es decir, la RSE se maneja dentro de los departamentos de comunicación más como una necesidad que como una oportunidad (Olcese, 2011). Desde esta óptica, la relación de las acciones de RSE con la imagen deberá ser entendida como una oportunidad para entablar el diálogo con los grupos de interés, y no solo como un depósito de reserva de una imagen positiva que ayude a aminorar el impacto de una crisis.

Aunque la RSE puede mejorar la imagen de una compañía, las acciones que se implementen deben ser creadas como parte de una estrategia integral de marca, de lo contrario el impacto sobre los *stakeholders* será mínimo o incluso contraproducente (Simic y Belliu, 2001). Un bajo impacto en materia de imagen es lo que descubrieron Arendt & Brettel (2010) al momento de analizar grandes y pequeñas empresas, pues en las que poseen grandes dimensiones la RSE puede generar atracción en diversos públicos, mientras que para las pequeñas empresas el enlace solo se generará con aquellos públicos que tienen un conocimiento previo de la compañía o de sus productos, de manera que no genera los resultados necesarios para atraer nuevos públicos objetivos.

Por otra parte, en una de las últimas investigaciones de Bigné et al. (2012) ratifican que la imagen funcional impacta directamente sobre las percepciones que sobre RSE tienen los consumidores. En tal sentido, alientan a los directores de comunicación a relacionar causas sociales con valores funcionales de la marca, pues reconocen su eficacia a la hora de conectarse con los usuarios o consumidores.

A pesar que ha habido un incremento en las investigaciones que indagan por la incidencia de la RSE en la IM, aún se encuentran vacíos sustanciales, sobre todo en cuanto a las metodologías de investigación. Así lo corroboran Orozco & Roca (2011), para quienes las nociones de esta correlación se deben en su mayoría a recopilaciones bibliográficas o estudios de casos, que no siempre se soportan bajo métodos experimentales, con lo

cual proponen “desarrollar un mayor esfuerzo en torno a la gestión de herramientas de medición de la imagen y su correlación con la RSE” (p. 103).

3. Diseño metodológico

Dado que el objetivo de esta investigación es determinar cuál ha sido el impacto de la comunicación de la RSE en la percepción de la IM de TV3 en toda la cadena de valor, se ha llevado a cabo el siguiente proceso metodológico:

- Estudio exploratorio. Se ha realizado un análisis de los conceptos asociados a la RSE y la IM, materializado a través de un estado de la cuestión.
- Análisis del objeto de estudio. Mediante la descripción de las acciones de comunicación implementadas por la iniciativa solidaria *La Marató* de TV3.
- Desarrollo de la fase empírica. En el trabajo de campo se realizaron un total de 463 encuestas presenciales aleatorias a toda la cadena de valor de TV3, en 9 poblaciones de las 4 provincias que componen la comunidad de Cataluña (España).

La Marató de TV3 fue la primera maratón televisiva de España en 1992. Esta veteranía en las celebraciones ininterrumpidas la dota de credibilidad. Por ejemplo, en la última edición celebrada en diciembre de 2013, durante el día del evento se registraron más de 220.000 visitas a la página web, se recibieron más de 80.000 llamadas, se tuvieron 8.554 nuevos seguidores en Facebook, y el programa tuvo una media de 396.000 espectadores, lo que equivale a una cuota global del 18,9% del rating, con una audiencia acumulada de más de 3 millones de personas (Fundació La Marató de TV3).

Tabla 1: Ficha técnica estudio empírico

Procedimiento metodológico	Encuesta presencial aleatoria
Tipo de pregunta planteada	Abierta
Ámbito geográfico	Comunidad autónoma de Cataluña (España)
Número de encuestas realizadas	463
Descripción demográfica de la muestra	Hombres - 42% Mujeres - 58%
Rangos de edad de la muestra	18 a 34 años - 28,3% 35 a 49 años - 42,9% 50 a 64 años - 22,8% + de 65 años - 6,0%
Promedio de edad	41 años
Perfil ocupacional de la muestra	Empleados - 75,5% Estudiantes - 11,5% Desempleados - 7,0% Jubilados - 6,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

El cuestionario consta de una pregunta con una parte de opción cerrada y una parte de respuesta abierta y de tipo textual.

¿Considera que *La Marató* mejora la imagen de marca de TV3?

SI_ NO_ NS/NR_ Justifique

Adicionalmente, se definieron los *stakeholders* que hacen parte de la cadena de valor de TV3 en siete grupos de interés: Empleados, Clientes, Proveedores, Ciudadanía, Organizaciones, Competencia, Instituciones públicas.

4. Resultados

4.1. Utilización de *La Marató* para mejorar la IM de TV3

Los *stakeholders* que más consideran que se mejora la imagen ante su propia condición como grupo de interés son las Organizaciones con 72,8%, seguida de la Ciudadanía con un 71%, incluso con una amplia diferencia con relación al tercer grupo de interés, las Instituciones públicas con 45,4%.

Preponderante es el hecho que solamente el 35,8% de los Empleados confíen en los beneficios de *La Marató* con respecto a la imagen, pero aún más que el 54,7% respondan categóricamente que no consideran que se mejore la IM.

Quienes menos claro tienen este aspecto de la imagen son los Clientes y Competencia. En los dos casos se reparten equitativamente las respuestas entre el sí y el no. Para el caso de los Clientes el 41,1% y Competencia un 42,1%. La Ciudadanía juega un papel trascendental en este aspecto pues considera que el beneficio en cuanto a la imagen es palpable en un 71%.

El promedio general de respuestas positivas sobre la incidencia de *La Marató* en la imagen ante los grupos de interés es bastante baja (50%), si se toma en cuenta que se está relacionando una afectación directa con cada uno de los *stakeholders*.

Tabla 2: Beneficios en la IM de TV3

Stakeholders	SI	NO	NS/NR
Empleados	35,8%	54,7%	9,5%
Clientes	41,1%	41,1%	17,8%
Proveedores	41,9%	45,1%	13,0%
Ciudadanía	71,0%	18,0%	11,0%
Organizaciones	72,8%	9,1%	18,1%
Competencia	42,1%	42,1%	15,8%
Instituciones públicas	45,4%	27,2%	27,4%
Promedio	50,0%	34,0%	16,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

4.2. Percepción de la cadena de valor sobre la IM de TV3

La respuesta a este interrogante presentó como resultado un 50% de *stakeholders* que consideran

que TV3 sí utiliza *La Marató* para mejorar su IM. No obstante, la percepción que este valor numérico otorga cambia de forma significativa al contrastar los comentarios de los grupos de interés. Bajo esta perspectiva, una gran cantidad de encuestados expresan que TV3 realiza *La Marató* y recibe beneficios de su parte que redundan en una mejora de la IM, pero que no lo hacen con ese objetivo.

Este planteamiento de los *stakeholders* es supremamente interesante pues la confianza que tienen en TV3 hace que consideren que sus acciones son transparentes, que no utilizan la RSE como un lavado de cara y, especialmente, que así TV3 utilizara *La Marató* con este fin no les importaría que estas fueran sus intenciones.

La evidencia clara de que el uso de *La Marató* como parte de una herramienta para mejorar la IM no se percibe como una mala práctica para los *stakeholders* se ratifica en los siguientes comentarios:

- “No creo que utilice campañas como *La Marató* para mejorar su imagen, no pienso que esta sea la finalidad, aunque seguro que acciones como esta mejoran su imagen” (Ciudadanía, docente, 34 años).
- “TV3 tiene poder por sí misma. No creo que su objetivo sea ese. Quizás inicialmente lo fue, pero en la actualidad con la respuesta masiva que tiene, es una herramienta que va más allá” (Organizaciones, psicólogo, 47 años).
- “Yo creo que indirectamente sí lo utiliza, y creo que es positivo, al final lo importante es sensibilizar y utilizar todas las vías de comunicación” (Proveedores, gerente, 39 años).
- “Supongo que de rebote lo hace. No creo que en principio este sea el objetivo, no hacen *La Marató* por quedar bien, pero evidentemente la imagen de TV3 se beneficia” (Ciudadanía, secretaria, 40 años).
- “Es probable que se aproveche un poco, pero en este caso, me parece perfecto” (Proveedores, licenciada, 46 años).
- “Es una muestra de compromiso que no tendría obligación de hacer. Este tipo de actos supone un esfuerzo muy grande, y si no hay responsabilidad real detrás, este tipo de actos no se pueden hacer o no terminan perdurando en el tiempo” (Organizaciones, directivo, 38 años).
- “Es posible que lo hagan, pero no lo entiendo como un mero lavado de cara, sino como una tarea más dentro de la función social imprescindible que debe tener un medio de comunicación social” (Instituciones públicas, técnica, 29 años).

Estas son evidencias reales de que se valora *La Marató* por parte de todos los grupos de interés, inclusive, asumiendo que una parte de su desarrollo esté dirigido al beneficio de la propia imagen de TV3.

5. Conclusiones

Aunque en la actualidad existe una importante cantidad de investigaciones que abordan el tema de la RSE, este acercamiento a la comunicación de la RSE permite una visión desde el desarrollo estratégico de intangibles, los vínculos con la cadena de valor y el diálogo transparente con los *stakeholders*.

El crecimiento de estudios sobre RSE ha generado una profusión terminológica que no contribuye al avance teórico, sino que por el contrario, enfrasca a los investigadores en discusiones sobre nuevas denominaciones. Por esta razón es pertinente asumir las ideas de investigadores que han realizado un camino previo en las descripciones conceptuales.

Pero el error más grave en el que puede incurrir una empresa no es equivocarse en la implementación de las acciones de RSE, sino intentar hacerlo con el objetivo de mejorar su IM o resarcirse de una situación pasada a través de una estrategia de "lavado de cara". Los *stakeholders* cada vez mejor informados son también más escépticos ante las acciones empresariales. Por estas razones, una acción de lavado de cara terminará por empeorar la relación con los grupos de interés y deteriorar la propia IM. En este sentido, un paradigma importante es que la RSE y la ética empresarial no deben utilizarse como herramientas para el beneficio de la IM.

Por otro lado, considerando las investigaciones que se realizan sobre RSE, son relativamente escasas las que indagan por su incidencia en la IM. Aunque son pocas las investigaciones en esta materia, las que abordan la influencia de la RSE en la IM lo hacen sin tener en cuenta a toda la cadena de valor. En su mayoría utilizan uno o dos grupos de interés (empleados y usuarios en su mayoría), y luego extrapolan los resultados a los demás *stakeholders*, sin tener presente que las percepciones y vínculos con las empresas varían de acuerdo a las circunstancias de cada grupo.

Las empresas de comunicación no deben implementar acciones de RSE como forma de incrementar su IM, sino como una aplicación de la triple cuenta de resultados. Aún más, deben ser conscientes de que las estrategias más adecuadas para llevar a cabo sus objetivos corporativos son la ética, la transparencia y el diálogo desinteresado con los *stakeholders*.

Desde la perspectiva del estudio empírico se pueden generar una serie de conclusiones importantes. Por un lado, tener la posibilidad de evaluar las percepciones que sobre la IM tiene toda la cadena de valor admite diversos enfoques. La variedad de grupos de interés hace que según la relación que tengan con TV3 se obtengan conclusiones diferenciadas. Quienes son más incisivos en sus críticas y ataques son aquellos *stakeholders* de los que se asume tienen menos información sobre TV3 (Ciudadanía), en contraposición de aquellos colectivos que además de exaltar la gestión de *La Marató* de TV3 se atreven a realizar sugerencias y proponer posibles soluciones (Empleados y Proveedores).

La idea de utilizar la RSE para beneficios relacionados con el marketing, denominado como "lavado de cara", no es un aspecto al que los *stakeholders* le hayan otorgado mucho interés. Aunque pocos consideren que la RSE que desarrolla TV3 está enfocada en la búsqueda de pauta publicitaria o en mejorar su imagen, la mayoría de los grupos de interés asumen *La Marató* de TV3 como parte integral de la marca. Esta posición aleja las dudas del imaginario colectivo sobre el uso de *La Marató* con fines mercantilistas ya que según la propia cadena de valor, TV3 no requiere el uso de acciones de RSE para aumentar su IM.

La RSE no es por sí sola la única condición para generar IM. Los *stakeholders* interpretan *La Marató* de TV3 como una acción de RSE pero a este factor le suman dos razones para una excelente valoración: que sea una buena causa (trabajar por el bien común) y que las cosas se hagan bien hechas (apuesta por la calidad). Es decir, los grupos de interés no solo tienen en cuenta que se realicen campañas de RSE, sino que además les interesa que sean de calidad y busquen mejorar las condiciones de los *stakeholders*. En este aspecto, se reitera que aunque los *stakeholders* expresen que TV3 recibe beneficios en cuanto a su imagen por parte de *La Marató*, consideran que no lo hace con ese único objetivo y que sus expectativas y prioridades van más dirigidas a cumplir objetivos relacionados con la filantropía.

La comunicación de la RSE genera impactos decisivos en la IM de las organizaciones, bien sean estos positivos o negativos. La marca, como parte fundamental de los activos empresariales, es quizá el elemento sobre el que más influencia se ejerce.

Referencias

- Aaker, D. (2002). *Construir marcas poderosas*. Barcelona: Gestión.
- Amaladoss, M. y Manohar, H. (2013). Communicating corporate social responsibility – a case of CSR communication in emerging economies. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 20, pp. 65-80.
- Arenas, D. y Mária, J. (2010). Corporate citizenship. En Batllori, G. (Ed.), *El MBA de ESADE. Todos los conocimientos para alcanzar el éxito profesional* (pp. 499-525). Barcelona: Planeta.
- Arendt, S. y Brettel, M. (2010). Understanding the influence of corporate social responsibility on corporate identity, image, and firm performance. *Management Decision*, 48(10), pp. 1469-1492.
- Arvidsson, S. (2010). Communication of corporate social responsibility: a study of the views of management teams in large companies. *Journal of Business Ethics*, 96, pp. 339-354.
- Azuero, D. (2009). *La comunicación de la RSE. Propuestas para un modelo de comunicación responsable*. Madrid: Forética.
- Baghi, I., Rubaltelli, E. y Tedeschi, M. (2009). A strategy to communicate corporate social responsibility. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 16, pp. 15-26.
- Bigné, E., Currás, R. y Aldás, J. (2012). Dual nature of cause-brand fit. Influence on corporate social responsibility consumer perception. *European Journal of Marketing*, 46(3-4), pp. 575-594.
- Borrini, A. (2006). *Publicidad, diseño y empresa*. Buenos Aires: Infinito.
- Cerviño, J. (2002). *Marcas internacionales. Cómo crearlas y gestionarlas*. Madrid: Pirámide.
- Cantó-Milá, N. y Lozano, J. (2008). The spanish discourse on corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 87, pp. 157-171.
- Cooper, A. (2006). *Planning: cómo hacer el planteamiento estratégico de las comunicaciones*. Buenos Aires: Thomson.
- Epstein, M. y Birchard, B. (2001). *La empresa honesta. Cómo convertir la responsabilidad corporativa en ventaja competitiva*. Barcelona: Paidós.
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial. Del diálogo a la confianza*. Madrid: Trotta.
- Hernández, M., Losada, A. y Macías, A. (2007). *Estrategia y conducta social de la organización*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- Hollender, J. y Breen, B. (2010). *The responsibility revolution. How the next generation of businesses will win*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kim, S. (2011). Transferring effects of CSR strategy on consumer responses: the synergistic model of corporate communication strategy. *Journal of Public Relations Research*, 23(2), pp. 218-241.
- Mullerat, R. (2010). *International corporate social responsibility. The role of corporations in the economic order of the 21st century*. London: Kluwer Law International.
- Morsing, M., Schultz, M. y Nielsen, K. (2008). The catch 22 of communicating CSR: Findings from a Danish study. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), pp. 97-111.
- Olcese, A. (2011). *Creación de valor y responsabilidad social de la empresa en las empresas del Ibex 35*. Barcelona: RACEF.
- Orozco, J. y Roca, D. (2011). La incidencia de la RSC en la marca: del ensayismo español al cientificismo anglosajón. *Questiones Publicitarias*, 16(1), pp. 91-107.
- Polo, J. (2011). *La RSC de las grandes empresas españolas con presencia en América Latina*. Madrid: Fragua.
- Ramiro, P. (2009). Las multinacionales y la responsabilidad social corporativa: de la ética a la rentabilidad. En Hernández, J. & Ramiro, P. (Ed.), *El negocio de la responsabilidad. Crítica de la responsabilidad social corporativa de las empresas transnacionales* (47-78). Barcelona: Icaria.
- Sanz de la Tajada, L. (1996). *Auditoría de la imagen de empresa. Métodos y técnicas de estudio de la imagen*. Madrid: Síntesis.
- Simic, P. y Belliu, A. (2001). Corporate social responsibility and cause-related marketing: an overview. *International Journal of Advertising*, 20, pp. 207-222.
- Sohn, Y., Han, J. y Lee, S. (2012). Communication strategies for enhancing perceived fit in the CSR sponsorship context. *International Journal of Advertising*, 31(1), pp. 133-146.
- Sweeney, L. y Coughlan, J. (2008). Do different industries report corporate social responsibility differently? An investigation through the lens of stakeholder theory. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), pp. 113-124.
- Valor, C. y Hurtado, I. (Eds.). (2009). *Las empresas españolas y la responsabilidad social corporativa. La contribución a los objetivos de desarrollo del milenio*. Madrid: Catarata.
- Van Riel, C. (1997). *Comunicación corporativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Villafañe, J. (2004). *El estado de la publicidad y el corporate en España y Latinoamérica*. Madrid: Pirámide.
- Villagra, N. (2007). ¿Por qué tenemos miedo de comunicar la responsabilidad social corporativa? En Bajo, A. & Villagra, N. (Eds.), *Evolución conceptual y práctica de una gestión responsable* (pp. 77-91). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ziek, P. (2009). Making sense of CSR communication. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 16, pp. 137-145.



LA AUTOIMAGEN COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Caso de alfabetización de adultos

PABLO MÜLLER FERRÉS¹, NATHALY VERA GAJARDO²

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de la Frontera, Chile

PALABRAS CLAVE

*Autoimagen
Rendimiento académico
Alfabetización*

RESUMEN

El presente es artículo enlaza dos conceptos que si bien son fundamentales en el desarrollo de la educación formal, casi nunca se estudian en conjunto. La autoimagen (self-concept, en inglés) del estudiante y el rol del profesor en el aula. Nos proponemos enlazar estos conceptos para responder a si un docente que motive el que sus alumnos creen un buen concepto de sí mismos genera un aprendizaje mejor que uno que no; para ello se trabajó con docentes de alfabetización de adultos, a los cuales se les encuestó en relación a 13 variables determinadas previamente por una red semántica. Los resultados muestran que aquellos profesores que validan la autoimagen en sus estudiantes logran un tiempo de aprendizaje menor que el que logran los alfabetizadores que no trabajan en este concepto.

KEY WORDS

*Self-concept
Academic Performance
Literacy*

ABSTRACT

This is article linking two concepts which although fundamentals in the development of formal education, rarely studied together. The self-image or self-concept, of the student and the teacher's role in the classroom. We intend to link these concepts to answer if a teacher that encourages his students to create a good concept of them generates better learning than one without; for that we worked with adult literacy teachers, to whom will be surveyed in relation to 13 variables previously determined by a semantic network. The results show that teachers who validate self-image in their students achieve a shorter training slope than that achieved literacy not working on this concept.

Introducción: Autoimagen

El estudio de la autoimagen ha aumentado notablemente en el último tiempo, aunque no existe unanimidad respecto a su influencia en el desarrollo del término autoimagen dado que se ha estudiado por diversas perspectivas teóricas (Ghazvini, S., 2011).

La autoimagen se refiere a las cogniciones que el individuo tiene conscientemente de sí mismo, incluyendo todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se integran en lo que el sujeto concibe como su yo. De este modo, se consideran como equivalentes el «concepto de sí mismo» y la «auto imagen». Así, el autoconcepto es una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es), mientras que la autoestima es una reacción afectiva (la evaluación de lo que el individuo es) (Haeussler y Milicic, 1994; Lelievre et al, 1995; Álvarez y Del Río, 1996). El autoconcepto es aprendido y se va configurando a través de las distintas etapas de la vida. Los comienzos de este aprendizaje tienen lugar en la primera infancia, cuando los niños comienzan a relacionarse gradualmente con personas significativas, conformándose a partir de estas relaciones la matriz en la cual toma lugar el percibirse a sí mismo como ente independiente (Arancibia *et al.*, 1990; Montero, 1991).

Gurney (1988, en Haeussler y Milicic, 1994) postula la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto. La primera es la etapa Existencial o del Sí Mismo Primitivo, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, y en la que el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás. La segunda etapa corresponde a la del Sí Mismo Exterior y va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad pre-escolar y escolar. Es la etapa más abierta a la entrada de información y, en este sentido, es crucial el impacto del éxito y el fracaso, así como la relación con los adultos significativos. Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter «ingenuo», es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del profesor, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con los alumnos y la importancia que tiene para los niños por el rol que cumple (Arancibia *et al.*, 1990).

En la tercera etapa, denominada del Sí Mismo Interior, el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construido, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De este modo, el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por

el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, 1999).

La importancia de la interacción en el aprendizaje ha sido puesta de relieve por autores como Vygotsky (citado por Doolittle, 1995) y Piaget (1976), quienes han promovido un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano y, por ende, el desarrollo del pensamiento, surgen o son estimuladas más efectivamente en un contexto de interacción y cooperación social, dentro del cual cobran especial relevancia las experiencias de aprendizaje cooperativo a las que puedan acceder los estudiantes (Lucini, 1999). Este tipo de aprendizaje, denominado también trabajo en grupos cooperativos, es una forma distintiva de trabajo grupal que se caracteriza porque los grupos abordan la resolución de una misma tarea o problema trabajando en conjunto. Esta tarea es abordada por compañeros que se encuentran en un nivel similar de conocimiento o discretamente diferente y, debido a la acción conjunta, los resultados logrados son distintos a los que se lograrían si cada uno de sus miembros trabajara individualmente. Es por esto que en el trabajo cooperativo el aporte de cada uno de sus miembros es relevante (Denegri, 1999; Coll *et al.*, 1993; Lynch, 1991). Así, el aprendizaje cooperativo provee a los estudiantes de una atmósfera de comunicación donde pueden expresarse libremente y favorece los procesos de tutoría y ayuda al interior del grupo (Gupta, 2004), además de que facilita a los profesores el tránsito desde el rol de transmisor de conocimientos al de mediador (Vermette, 1995).

Johnson y Johnson (1999), en un meta-análisis de 375 estudios experimentales que compararon el uso de la cooperación con el trabajo individual competitivo en el ámbito escolar, concluyen que los resultados de dichas investigaciones señalan su impacto en tres grandes áreas: esfuerzo al logro, relaciones interpersonales positivas y salud mental. En relación al esfuerzo al logro se comprueba que con grupos cooperativos los miembros se influyen el aprendizaje unos a otros, y que el logro es significativamente más alto en las condiciones cooperativas que en las individuales. En cuanto a las relaciones interpersonales positivas, los resultados de las investigaciones muestran que trabajando de manera cooperativa se crean mayores relaciones positivas entre los estudiantes que en forma competitiva o individual, visiones realistas de los otros y alta autoestima, éxito, productividad y expectativas de una interacción futura productiva. Finalmente, en relación a la salud mental, los

resultados muestran que las actitudes cooperativas correlacionan en forma significativa con diversos índices de salud mental tales como: madurez emocional, buen ajuste social de las relaciones, fuerte identidad personal, habilidad para rendir ante la adversidad, competencias sociales, confianza básica y optimismo hacia las demás personas.

Gupta (2004), por su parte, comprueba que el aprendizaje cooperativo promueve en los estudiantes un mayor aprovechamiento del tiempo de aprendizaje, mejora la comunicación y la capacidad de resolución de problemas. Al mismo tiempo, y coincidiendo con los resultados de otros estudios (Kogut, 1997; Boud *et al.*, 1999; Kauffman *et al.*, 2000; Li, 2001), señala que un factor crítico en el éxito del aprendizaje cooperativo está en el soporte que el profesor brinda a su desarrollo, el cual debe expresarse en un seguimiento constante, la comunicación clara de las tareas, la guía para enfrentar las dificultades y la promoción de un sistema de autoevaluación.

Rol social del profesor y relación con el autoconcepto de sus alumnos

Desde siempre la educación ha estado compuesta principalmente por dos actores: profesor y alumno, siendo este último un “ser humano que selecciona, asimila, procesa y confiere significaciones a los estímulos” (Coll, C., 1993), las cuales son favorecidas en la relación que tiene con el profesor, quién no sólo media entre los conocimientos y los estudiantes, sino que también enseña valores y tradiciones.

Hargreaves (1977) plantea que para él el profesor cumple con dos sub-roles fundamentales, los cuales son: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina. El primer sub-rol se relaciona con “los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con unas expectativas de comportamiento vinculadas al establecimiento y desarrollo del currículo”. Y, en cuanto al sub-rol de mantenedor de la disciplina dice que “se relaciona más bien con la gestión de las actividades que tienen lugar en el aula y se asocia con el establecimiento y el control de normas y reglas de conducta sobre qué se puede hacer, quién puede hacerlo, cómo y cuándo” (Ibíd.).

Sin embargo, a medida que han pasado los años, ha tomado relevancia el aspecto afectivo y relacional del comportamiento del profesor, como son: la disponibilidad, respeto, actitud positiva, cariño, etc., los que han cobrado importancia gracias a que están muy ligados a las percepciones que los alumnos tienen de sus docentes, tomando mayor peso aún en estudiantes de corta edad y en adultos analfabetos. A pesar de estas diferencias de edades, se ha estudiado y confirmado que el docente es una figura importante dentro del desarrollo de cualquier persona, por lo que la conducta que él tiene hacia el alumno puede

ser determinante para el autoconcepto de este estudiante, ya que los sentimientos que un alumno tiene hacia sí mismo dependen en gran medida del comportamiento que percibe del profesor y que mantiene hacia él. Es así como una actitud de alta expectativa sobre el éxito del alumno puede potenciar la confianza en sí mismo, reducir ansiedad ante el fracaso y facilitar mejores resultados académicos o provocar lo contrario.

Sí el profesor reconoce que el autoconcepto se aprende, contribuirá a los aprendizajes y habilidades cognitivas, además de contribuir a que los alumnos aprendan a como ser persona, por lo que se hace necesario que el profesorado promueva conductas y actitudes de respeto, empatía, aceptación, elogio, confianza, afecto, coherencia entre lo que se piensa, dice y hace, etc., entrenando habilidades muchas veces desconocidas en estos grupos. Si se considera que los analfabetos entran mayoritariamente en un círculo vicioso en el cual son rechazados por no saber leer ni escribir, y no pueden aprender estos saberes porque ya fueron excluidos; entonces estar alfabetizados es respetar el derecho básico a la no discriminación, que es un derecho innato a todos los hombres, el cual debe ser promovido y protegido por encima de las diferentes perspectivas culturales. La alfabetización es un requisito para el progreso social y humano que se da a través de la democratización del saber.

Pero, al estar inmerso en el aula de clases, el profesor está pendiente de muchas cosas, de juicios morales, sociales, filosóficos, etc. Que impiden poner atención a todo lo que acontece en este lugar, sin darle la importancia necesaria y tiempo de reflexión a la relación que se establece con los alumnos, a la influencia en su autoconcepto y a pensar en qué actitudes podrían potenciar un autoconcepto positivo.

Para revertir esta situación es primordial considerar tres elementos: el objeto de conocimiento, el sujeto de aprendizaje y la enseñanza, insertos en un contexto. En esta situación se ven implicados diversos principios, que se deben tener en cuenta, para formar su aprendizaje, sólo así se dará cumplimiento a la función específica que es la de acercar la cultura letrada con el propósito de construir un espacio en el cual los adultos se vayan alfabetizando en relación con el saber sobre los procesos de lectura y escritura y con las funciones sociales que la lengua escrita tiene.

Se debiese considerar así el cómo obtener un profesor ideal, el cual explique cosas de manera que los alumnos aprendan, sea amable, simpático, considerado, claro, entusiasta, que se interese por sus alumnos como personas, por su labor, que tenga confianza en los estudiantes y que sea consciente de que sus expectativas hacia las demás personas pueden influir en las actuaciones de los otros.

Lo anterior nos lleva a formularon la hipótesis de que el alumno con una buena autoimagen tendrá

una mejor disposición al aprendizaje lo que se traducirá en un menor tiempo de aprendizaje.

Métodos

Para este estudio se utilizó una metodología no experimental transeccional con diseño descriptivo, con el fin de identificar las representaciones sociales que los profesores de los programas de alfabetización de adultos tienen respecto de la imagen de sus estudiantes y como esto influye en sus aprendizajes.

Se utilizó esta forma de investigación pues al ser estudiantes de alfabetización, se hace difícil la realización de encuestas directas por papel.

El estudio se realizó durante el segundo semestre del año lectivo 2013 y el primer semestre del año 2014.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 224 docentes pertenecientes a los programas de Alfabetización de Adultos de la Región Metropolitana, a los cuales se les aplicó una encuesta compuesta por 13 variables de autoimagen y dos variables Dummy para comprobación de datos. De ellos el 70% eran hombres y el 30% mujeres.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante un instrumento creado por el proceso de redes semánticas (Valdez, 1998). Para ello se aplicó un test a 40 profesores de educación básica para extraer los 10 conceptos principales en relación a las características que consideran se encuentran en los estudiantes que se esfuerzan en obtener buenos resultados.

Luego se procedió a encuestar a los docentes de alfabetización de adultos en base a estos 10

Tabla 3 Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AI* alta autoestima	75,16	67,442	0,241	0,173	0,849
AI seguro	76,42	75,912	-0,006	0,079	0,849
AI Alegre	75,31	75,03	-0,039	0,461	0,851
AI Autoconfianza	75,7	51,95	0,518	0,486	0,849
AI Valores propios	74,92	59,653	0,447	0,511	0,85
AI se potencia	74,33	66,131	0,297	0,285	0,870
AI personalidad	74,78	62,862	0,27	0,493	0,869
AI tímido	76,69	84,707	-0,333	0,406	0,891
AI complaciente	75,88	89,081	-0,431	0,412	0,88
AI no se cohíbe	74,88	65,308	0,313	0,223	0,878
AI Persistente	75,33	60,759	0,464	0,548	0,869
AI No decae	74,27	57,311	0,498	0,618	0,822
AI Ap Significativo	74,13	68,083	0,166	0,564	0,881

*AI = Alumno con buena Autoimagen

Fuente: Elaboración propia, 2016.

elementos principales como escala de liker con valores del 1 al 5 siendo 5 el mayor, para mayor detalle de la encuesta ver anexo 1.

Resultados

Lo primero es analizar si el cuestionario es o no fiable mediante el indicador Alfa de Cronbach.

Tabla 1: Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	0,871
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,840
Nº de elementos	13

Fuente: Elaboración propia, 2016.

El dato obtenido entrega que existe coherencia en el instrumento y su fiabilidad es alta, lo que se traduce en que es una buena medición de lo que se intenta averiguar.

Tabla 2: Estadísticos de la Escala

Media	81,48
Varianza	76,394
Desviación típica	8,74
Nº de elementos	13

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En referencia a la escala tenemos una serie de datos que tiene tendencia central clara en los datos que se refleja en el gráfico

Para analizar cada elemento se utiliza el mismo procedimiento respecto de su coherencia interna y su fiabilidad, destacando que en caso de obtenerse un alfa mayor al de la escala significa que esta pregunta no aporta realmente a la obtención de resultados y sería mejor eliminarla del cuestionario.

Obtenemos que las variables el alumno con buena AI es Tímido, AI Complaciente, AI no se cohibe y AI logra aprendizaje significativo no ayudan realmente a explicar el fenómeno, así que deberán ser eliminadas para el análisis y conclusiones. Se considera que estas variables pueden no ser relevantes en el estudio pues dado que las características de personalidad “Complaciente” y “Tímido” no se presentan, en general, en personas con alta autoimagen y la variable Aprendizaje Significativo se presenta en la mayoría de los casos.

Dado lo anterior se procedió a un nuevo análisis obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 5 Coeficientes de Regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Correlaciones		
	B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial
(Constante)	6,162	0,627		9,822	0			
AI alta autoestima	-0,012	0,029	-0,023	-0,403	0,687	-0,201	-0,028	-0,021
AI seguro	-0,004	0,06	-0,003	-0,062	0,95	-0,036	-0,004	-0,003
AI Alegre	0,037	0,038	0,071	0,992	0,322	-0,122	0,068	0,052
AI Autoconfianza	-0,046	0,024	-0,137	-1,875	0,062	-0,307	-0,128	-0,098
AI Valores propios	0,006	0,032	0,015	0,2	0,842	-0,324	0,014	0,01
AI se potencia	-0,012	0,032	-0,023	-0,366	0,715	-0,276	-0,025	-0,019
AI personalidad	-0,093	0,029	-0,241	-3,277	0,001	-0,495	-0,221	-0,172
AI Persistente	-0,001	0,037	-0,003	-0,034	0,973	-0,134	-0,002	-0,002
AI No decae	0,021	0,035	0,052	0,613	0,541	-0,298	0,042	0,032

*AI = Alumno con buena Autoimagen

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Tenemos una secuencia lineal de datos que entrega la regresión y sabemos que los valores máximos deben estar entre los 4 meses y los 6 meses de duración del curso, ya que a fin de él se espera que todos los participantes hayan aprendido a leer y escribir.

Con los coeficientes entregados por el modelo de regresión se obtienen los siguientes pronósticos:

Tabla 6 Estadísticos sobre los residuosa

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,85	5,92	4,93	0,534	224
Residual	-1,931	1,784	0	0,622	224
Valor pronosticado tip.	-2,035	1,843	0	1	224
Residuo típ.	-3,012	2,782	0	0,97	224

^aVariable dependiente: Meses de Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Tabla 4 Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	0,912
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,904
N de elementos	8

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Considerando lo anterior se realizó un análisis de regresión para las variables obteniéndose los resultados presentados en la tabla de coeficientes siguiente; en ella podemos apreciar los valores de beta para coeficientes dicotómicos en cada variable.

Vemos que al ser las correlaciones inversas al valor esperado (mientras mayor el valor otorgado a la variable menor el resultado de la regresión) y que los resultados de la regresión se mantienen en los valores estimados por lo que podemos concluir que efectivamente un profesor que tenga una alta Representación Social de la Autoestima de sus alumnos genera valores de aprendizaje más rápidos.

Luego de este análisis podemos observar que los resultados se ajustan en gran medida a lo esperado.

Se presentan más abajo el gráfico de regresión.

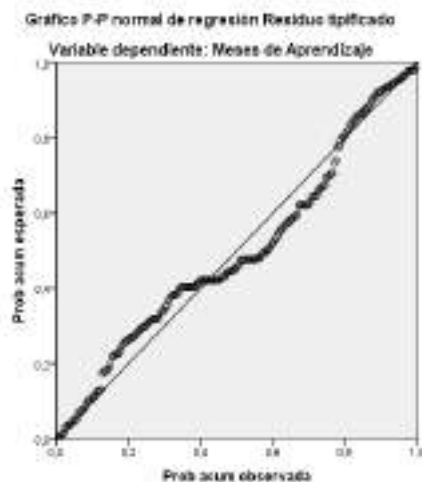
Conclusiones

La primera conclusion importante de este estudio se relaciona con la capacidad mostrada por el instrumento para medir el fenómeno en cuestión. Así tenemos que la escala explica el fenómeno y hay coherencia en su utilización.

Como conclusion general de la investigación, podemos relebar que se confirma la hipótesis de que los estudiantes que tienen una buena imagen de

sí mismos efectivamente tiene un aprendizaje más rápido que el de los alumnos que no la tienen. Esto se evidencia en los tiempos comparativos que son muy superiores en los alumnos que no presentarían esta característica.

Gráfico 1: Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Podemos también concluir que el profesor juega un rol importante en la AI, pues al éste validar y potenciar esto se obtienen los resultados esperados de aprendizaje, que no se ven en los otros casos.

Es importante concluir que no podemos considerar que solo la AI sea el motivo por el que los estudiantes tienen un mejor tiempo de aprendizaje, existen innumerables factores de aprendizaje que pueden haber influido y ser correlacionados al AI, sin embargo es importante recalcar que en los alumnos que nos interesa tan marcadamente este concepto no se aprecia de la misma forma la velocidad de aprendizaje.

Para finalizar es necesario recalcar que no se ha medido si el aprendizaje obtenido es profundo y de largo plazo o si solo es un aprendizaje transitorio; no es sencillo realizar esto último, pues la lectoescritura es una herramienta de uso diario y que se perfecciona en el tiempo. Para poder determinar la profundidad del aprendizaje se requeriría otro tipo de aprendizaje, si no que más tiempo de investigación que el del presente estudio.

Discusión

El concepto de autoimagen se asocia a lo que cada alumno cree de sí mismo en referencia a sus capacidades intelectuales, haciendo especial énfasis a su capacidad para alcanzar un determinado objetivo, en este caso aprender a leer y escribir. Si bien en los programas de alfabetización de adultos se supone que este concepto es elevado, debido a la voluntad de los estudiantes, estos se ven

influidos por la representación que tenga el docente, quien también jugará un papel importante en la motivación del alumnado, ejerciendo liderazgo desde su rol docente.

Si se considera la definición que nos entrega Davis y Newstrom (2002), quienes establecen que liderazgo es el proceso de motivar y ayudar a los demás a trabajar con entusiasmo para alcanzar objetivos. Estaríamos ante el escenario perfecto para una influencia positiva en el logro de los aprendizajes de los alumnos, pues sentirse aceptado por un otro es una necesidad intrínsecamente humana, pues nos permite pertenecer a un grupo, ser validados y expresarnos de forma autónoma.

Quien también considera este aspecto es González-Torres, M. (1999). Al mencionar que, el significado que una experiencia va a tener para un individuo también variará en función de las percepciones que tenga acerca de sí mismo respecto a su sentido de competencia. Esto quiere decir que si la persona identifica que las expectativas sobre sus esfuerzos y potencial son elevadas, el sujeto lo sostiene y organiza para conseguir el objetivo.

Sin lugar a dudas el aspecto más relevante de los resultados obtenidos es la correlación positiva entre esta representación del docente y como éste acertó los tiempos para el logro de las competencias lecto escritas en 1 y hasta 2 meses en los alumnos.

Interpretación de resultados

Lo primero que podemos ver es que los resultados son acordes a lo esperado; esto es, el docente que refuerza el autoconcepto, se asocia con el aprendizaje de forma favorable. Se obtienen resultados que muestran que este tipo de docente genera aprendizajes entre un mes y un mes y medio más rápido que el docente que no muestra estas características.

Obtenemos, también, una clara noción de los factores a potenciar en los formadores, pues podemos apreciar de la información anterior los factores más relevantes para los docentes son "la Autoimagen se potencia" y "el Alumno con buena Autoimagen es Persistente" que son más o menos influyentes en el resultado, pudiendo generar cursos de acción específicos en las escuelas tanto de pedagogía como en los sistemas de formación con profesionales de otras áreas.

Comparación con otros

No ha sido posible conseguir estudios que se asemejen a este, tanto en su forma y contenido como en el tipo de educación planteado pues solo se han tratado en forma teórica, no se ha contrastado a la fecha con datos empíricos y en forma sistematizada la información, ni se ha revisado la forma de aprender de los adultos analfabetos. La mayor parte de los casos analizados en la bibliografía tratan de casos específicos como cursos,

clases, ramos universitarios y carecen de sujetos de control, lo que en este estudio si se presenta, ejemplos de esto son Arandia y Alonso (2002), Capelleras (2001), Edel (2003), Torre y Godoy (2002), Torres (2013), Valenzuela (2007) y Valle (1997)

Fortalezas y limitaciones del estudio

Los alcances del presente estudio están dados a partir de los resultados obtenidos en este análisis acerca de las variables que los docentes consideran como parte de la autoimagen de sus alumnos y a cuales de ellas les otorgan principal valor.

Para los fines de este estudio se consideró sólo alumnos adultos pertenecientes a los programas de alfabetización de adultos de la Región Metropolitana, Chile. Se considera que la principal fortaleza de este estudio radica en sistematizar de modo científico algo que se da por entendido en el ámbito pedagógico y que tiene que ver con la valoración que hace el profesor del esfuerzo del estudiante y la forma en que ésta puede ayudar/dificultar el aprendizaje.

Cabe destacar que el estudio es de carácter probabilístico por lo que sus resultados podrían extrapolarse al universo del estudio, lo cual genera una base de conocimiento que antes no estaba disponible.

Una limitación importante del estudio es que solo se realiza en un tipo de educación; por lo que, no podemos extrapolar el resultado al general de la labor docente.

Recomendaciones

A partir de los resultados sería interesante que investigaciones futuras lograran ampliar el universo de la muestra, así como cruzar datos de otras realidades académicas, con el fin de fortalecer la consistencia de este estudio, pues únicamente se trató de una región del país, que si bien representa al 30% de la población total, representa al 15% de la población analfabeta (fuente: Ministerio de Educación, Chile)

Referencias

- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas para educación social*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.235
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, 37. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=524_dilemas_tensiones_y_contradicciones_en_la_conducta_etica_de_los_p
- (2012). *Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional*, Memoria, IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Recuperado de http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. CV, México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hortal, A. (1996). *Siete tesis para repensar la ética profesional*. Madrid, España: Desclée de Brouwe.
- MacIntyre, A. C. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación. (2012). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. MINEDUC: Serie Evidencias
- Molina, A., Silva, F. y Carlos, C. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un Modelo Pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 79-95
- Münch, L. (2009). *Ética y valores*. México: Trillas.
- Rojo, M. R. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 8.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid, España: Caparrós.
- Vargas, N. y Condori, H. (2000). *Educación en valores, un punto de vista particular*. Monografía, Universidad Nacional de Perú.



TRANSMEDIA E INTERTEXTUALIDADES

Apuntes para la formación de competencias narrativas

EDWIN ANDRÉS SEPÚLVEDA CARDONA, CARLOS SUÁREZ QUICENO

Funlam, Colombia

Transmedia and intertextualities: notes for the Training of narrative skills

PALABRAS CLAVE

*Transmedia
Crossmedia
Competencias narrativas*

RESUMEN

Esta reflexión expone los principales elementos de la estrategia denominada transmediación, haciendo énfasis en el aspecto narrativo, propone conceptos de textualidad que le suman al concepto de transmedialidad. El texto es resultado de la investigación titulada: "Contenidos Transmedia para la Formación de Competencias Narrativas", ejecutada por docentes del grupo de investigación Urbanitas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la FUNLAM. Metodológicamente, los datos cualitativos recopilados provienen de seis entrevistas a especialistas, productores y docentes nacionales e internacionales, entre ellos Henry Jenkins. El proyecto fue ejecutado en la sede Medellín.

KEY WORDS

*Transmedia
Crossmedia
Narrative skills*

ABSTRACT

This discussion sets out the main elements of the strategy called transmediación, emphasizing the narrative aspect, textuality proposed concepts that add to the concept of transmediality. The text is the result of a research project entitled: "Transmedia content for Narratives Skills Training", performed by teachers Urbanitas research group of the Faculty of Social Communication and Advertising FUNLAM. Methodologically qualitative data collected come from six interviews with experts, producers and national and international teachers, including Henry Jenkins. The project was executed in Medellín, Colombia.

Introducción

El término de transmedia storytelling o narrativa transmedia es popularizado por Henry Jenkins (2003) en un artículo de *Technology Review*, precisándola como una técnica narrativa para expandir historias y relatos a partir de uno inicial o núcleo. Las narrativas transmedia se entienden entonces como una estrategia que lleva a la producción y distribución de contenidos en diversos medios a partir de una narración central, con el propósito de hacer más accesible una historia o un producto para un público determinado.

Éstas narrativas se asocian con objetivos comerciales, publicitarios, artísticos, experimentales, creativos y mucho más. En la actualidad se emplea en la industria del entretenimiento, como una forma de renovar la relación del espectador con las producciones que consume.

El tema del presente texto, en el marco de la investigación "Contenidos Transmedia y Crossmedia para la formación de competencias narrativas en estudiantes de Comunicación Social y Publicidad" radica en describir las distintas intertextualidades encontradas en una narrativa o un relato y cómo éstas pueden contribuir al ejercicio de competencias de narración dentro de contextos educativos.

El objeto de la propuesta radica principalmente en el desarrollo de competencias narrativas, para Comunicadores Sociales y Publicistas, aplicadas a estrategias y contenidos transmediáticos. Es importante preguntarse sobre el papel de este tipo de profesionales de la comunicación en tres aspectos: primero, ¿cuáles son los modelos narrativos aplicados en fenómenos transmediáticos de la industria del entretenimiento nacional e internacional?; segundo, ¿se pueden desarrollar competencias narrativas en la preproducción de historias transmediáticas?; y tercero, ¿las mallas curriculares de los programas de comunicación social y publicidad responden a las exigencias y los desafíos de la industria transmediática?

El proyecto estuvo enmarcado en los antecedentes y dinámicas de las industrias de entretenimiento (cine, televisión, video juegos, libros...etc.) que hacen uso de estrategias transmedia o crossmedia para alcanzar mayores públicos y distintas audiencias para fines promocionales, comunicativos, informativos, publicitarios y propagandísticos.

Vínculos del concepto transmedia storytelling

Los humanos somos contadores de historias por naturaleza. Narramos oralmente, de manera escrita, nos apoyamos de los gestos, de los medios, del papel

y de las pantallas. Nuestras propias vivencias y las del otro son fundamentales para la interacción social.

Para Roland Barthes (1996) no existen humanos sin narrativas ni pueblos sin relatos. Tenemos narrativas presentes en la novela clásica, en el eBook, el cuento, el relato, el microrelato en Twitter, etc. Las narrativas han estado presentes en la historia de cada sociedad, y hoy se masifican velozmente dado las múltiples plataformas digitales, canales y redes sociales.

En este sentido las narrativas transmediáticas son un modelo de producción de contenidos y materiales caracterizados por relatos distribuidos en diferentes *mass media*, medios alternativos, plataformas, consolas de videojuegos, terminales, etc. Las historias contempladas en estas narrativas varían en su estructura, composición, lenguaje, formatos... Los relatos nacen en un libro, se masifican en una película y se extiende en un videojuego; o viceversa: emerge de un videojuego, se profundiza en un libro y se magnifica en el cine.

Para Scolari (2009), la configuración de un relato transmediático va más allá de una migración idéntica de un medio a otro. Su configuración la compara con la misma complejidad de las culturas contemporáneas:

Briefly then, TS (Transmedia Story) is a particular narrative structure that expands through both different languages (verbal, iconic, etc.) and media (cinema, comics, television, video games, etc.). TS is not just an adaptation from one media to another. The story that the comics tell is not the same as that told on television or in cinema; the different media and languages participate and contribute to the construction of the transmedia narrative world. This textual dispersion is one of the most important sources of complexity in contemporary popular culture. (p. 587)

Asimismo, Jenkins (2003) aclara las cualidades y especificidades de cada medio para establecer una correcta narración independiente de otro:

each medium does what it does best — so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics, and its world might be explored and experienced through game play. Each franchise entry needs to be self-contained enough to enable autonomous consumption. That is, you don't need to have seen the film to enjoy the game and vice-versa. (p. 999)

Las narrativas transmediáticas involucran distintas variables en su arquitectura: el diseño de una historia que permita establecer el interés en la continuidad, una precisa clasificación de medios que aporten al relato, una vinculación de los usuarios con personajes, etc... todas ellas con la intención de la masificación de productos de la industria del entretenimiento.

Ejemplo de esto, fue el lanzamiento oficial de *Batman, el caballero de la noche*, dirigida por Christopher Nolan (2008). La cinta, producida por los estudios de la Warner Brothers, también estrenó para la época el portal oficial de la película con información promocional. Uno de los enlaces dirigía a una página de uno de los personajes que ayudan a Batman a rescatar a ciudad Gótica: Harvey Dent; y en ella aparece una foto de este personaje con un copy que decía: "I believe en Harvey Dent".

Posteriormente, los usuarios que navegaban por el portal, las páginas Web y las redes sociales, reportaron la aparición de cartas de póker con la figura del "Joker" y un copy que advertía: "Yo también creo en Harvey Dent". En este caso, los navegantes eran redireccionados a nuevo link en la que aparecía la imagen sabotada de Harvey Dent, y de la cual el Guasón era autor.

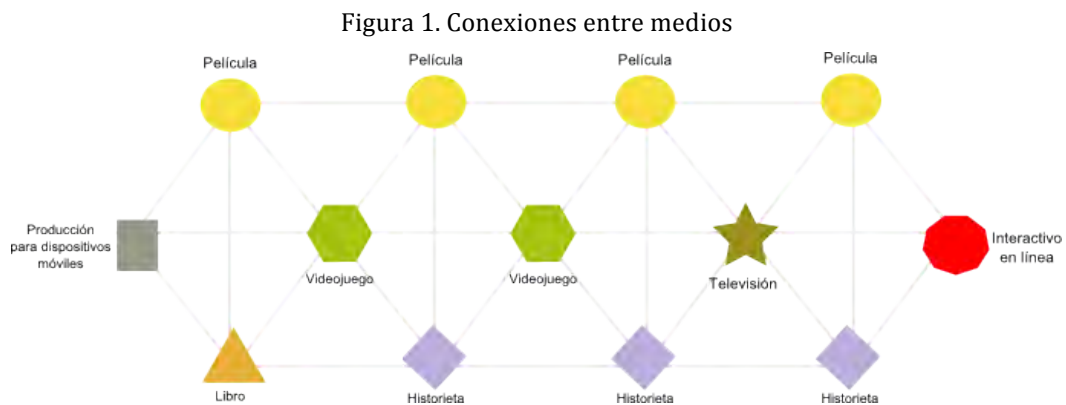
El objetivo de la campaña, denominada "Why so serious?", era recrear los sentimientos de caos y pánico al interior del mundo de Batman. Como resultado, diez millones de usuarios participaron en la campaña que también utilizó conjuntamente videos en Youtube, videojuegos y eventos en vivo.

En suma, estas fueron acciones complementarias al relato del filme que permitieron una expansión de la historia entre distintos públicos y audiencias.

En cierto modo, el éxito de estos fenómenos transmediáticos visibles en producciones como: las últimas entregas de "Superman", el Mundo de "Disney", "Avatar" de James Cameron y el mismo Batman, se basan en los componentes establecidos por Long (2007) acerca de las conexiones entre los medios. Long, asevera que los medios usados en una construcción transmediática tienen función siempre y cuando los medios se integren:

Although each component can be experienced individually, they all clearly exist in relation to each other in the larger transmedia story. An audience member could theoretically consume just the games, just the films or just the comics, but the connections between them mean that experiencing the other media forms will improve the experience as a whole. (p. 16)

El concepto de Long queda expresado de mejor manera así:



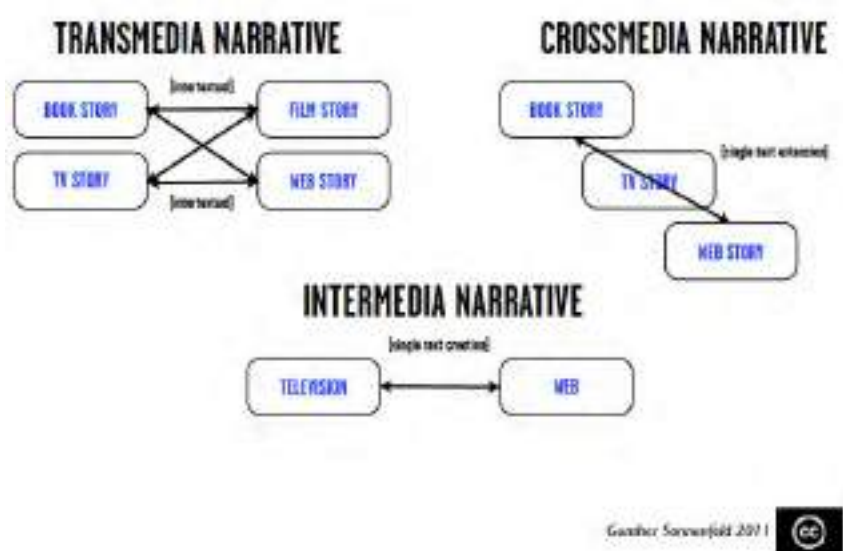
Fuente: Geoffrey Long, 2007.

En la anterior figura se evidencian las conexiones entre medios dada por Long en una estructura que no es lineal y en la cual los mensajes transcurren en dos vías. A propósito, este esquema permite aclarar las concepciones del concepto: *transmediático*.

Para Vicente Gosciola (2012), la composición de los medios y su secuencialidad va a definir las rutas de una historia. Él, diferencia tres tipos de estructuras narrativas: *transmedia*, *crossmedia* e *intermedia*. En resumen, una narrativa *transmedia* se refiere a un relato que se establece en varios

tipos de medios paralelos y no secuencialmente: un libro, una película, una serie de televisión y un portal Web; una narrativa *crossmedia* se establece en varios tipos de medios pero de manera secuencial, ejemplo: primero el libro, luego la serie de televisión y posteriormente un portal Web; una narrativa *intermedia*, transcurre linealmente y en una única vía entre dos medios, ejemplo: una telenovela y el portal Web. Las diferencias establecidas por Gunther Sonnenfeld se aprecian en el siguiente gráfico:

Figura 2. Composición de narrativas entre medios



Fuente: Gunther Sonnenfeld, 2011.

Además, de la estructura de un sistema mediático para irrigar un mensaje a los usuarios, espectadores o receptores, es esencial la construcción del mundo o los mundos como eje de la narrativa transmediática.

Para Klastrup & Tosca (2004), el éxito de un relato transmediático dependen de tres componentes básicos: el primero de ellos es el *Topos*, que se refiere a el contexto en el que se sitúa el conflicto de un relato; el *Mythos*, que es el conflicto como tal de los personajes; y el *Ethos*, que son los comportamientos individuales de los personajes o de las sociedades, la moral implícita.

Estos componentes son visibles en filmes como Avatar y Star Wars de George Luckas. Ambas historias tienen una composición vasta y compleja de estos tres conceptos y por ello éstos referentes mundiales son utilizados y reconfigurados por los ciudadanos como referentes icónicos: en el caso de Avatar, para protestas medioambientales y en Star Wars, para toda la cultura *geek*. Para Klastrup & Tosca, un documento audiovisual tradicional puede convertirse en una experiencia transmediática si estos componentes tienen niveles más complejos.

Asimismo Jenkins (2009), argumenta que existen siete principios de las narrativas transmediáticas que posibilitan elevar los niveles de complejidad: Expansión vs profundidad (*spreadability vs. drillability*), entendida como los procesos que extienden la narrativa esencial o modelo; Continuidad vs multiplicidad (*continuity vs. multiplicity*), referida a la coherencia mínima de la narrativa original a pesar de la multiplicidad de medios; Inmersión vs extracción (*immersion vs. extractability*), referente a la capacidad de penetración del consumidor de la narrativa; Construcción de mundos (*worldbuilding*), dada en la capacidad del relato para extenderse según las

características de los protagonistas, el universo y el lugar donde suceden los conflictos; Serialidad (*seriality*), dada cuando hay segmentos de contenido; Subjetividad (*subjectivity*), los detalles ocultos de los personajes; y Ejecución (*performance*), acciones de la audiencia para penetrar a las mismas.

A partir de estos elementos planteados por Jenkins y Klastrup & Tosca, y de las posibilidades de hilar una historia o un relato, los fenómenos transmediáticos pueden servir a las empresas, a la industria publicitaria, a productos y servicios a expandir mensajes masivamente.

De transtextualidad a architextualidad

En la cumbre de contenidos digitales Colombia 3.0, realizada en la ciudad de Bogotá, varios de los más representativos personajes ligados a la producción de obras transmedia como Alison Norrington y Jeff Gómez expusieron y compartieron sus ideas. Hacia el final de la jornada, integraron un panel en el que entre otras afirmaciones se dijo que muchos productos transmedia surgen de las instituciones de educación superior. Para producir contenidos, basta con pocos elementos, no es necesario incurrir en grandes inversiones.

Aunque la transmedia es un hecho que se presenta notablemente en medio de la cultura digital, tiene antecedentes en otras épocas y momentos. Hace ya varias décadas, el teórico de la literatura Gérard Genette (1989) habló de la literatura como un producto transtextual, que se genera en segundo grado. Con esto se refería a las notables relaciones que establece un texto con otros textos. Es posible ver allí un anuncio, al menos en el

terreno narrativo, de lo que ahora se ha venido proclamando como transmediación.

Valga como ejemplo inicial el cuento *El último amor del príncipe Genghi*, escrito por Margarite Yourcenar (1938), autora que no tenía reparos en contar de dónde habían surgido sus historias. Así, refería que este cuento se había motivado en la novela japonesa del siglo XI, *Genghi Monogatari*, que cuenta con detalle la vida de ese príncipe, pero que lamentablemente, para ella, deja un gran silencio sobre la última parte de su existencia. Por eso, hace un cuento de aquello que se omitió, recreando y continuando esa novela en un nuevo formato. Es necesario señalar que aquí se cumple una condición central del fenómeno transmediático: desde diferentes puntos se puede llegar a la historia. En este caso, el cuento nos devuelve a la novela.

Volvamos a Genette. En su obra *Palimpsestos* (1989), estableció cinco tipos de relaciones transtextuales: la primera, denominada intertextualidad se refiere a la presencia de un texto en otro texto, por ejemplo una cita, un plagio, una alusión. La segunda relación es la del texto con sus paratextos, o sea, con los títulos, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, etc., que en todo caso plantean un entorno al texto, del que el lector no puede prescindir. La tercera relación es la metatextualidad, generalmente denominada comentario, que une un texto a otro que habla de él sin citarlo o sin nombrarlo.

El cuarto tipo de transtextualidad, la más importante en términos de su aplicación a la construcción de los textos, la denomina hipertextualidad. Implica la relación entre un texto A, al que denomina hipotexto, y un texto B, al que llama hipertexto. Entre ambos existe una relación transformadora, pues el texto B se basa en el A, imitándolo de tal modo que lo transforma. Es esta acción transformadora donde parece ubicarse lo que nos interesa en la actualidad frente a los productos transmediáticos.

El quinto tipo es la architextualidad, que corrientemente se identifica con el género al que pertenece un texto, que puede estar o no declarado por el texto, y hace que el lector asuma una percepción genérica que orienta el "horizonte de expectativas" del lector.

Estas distinciones entre las relaciones que establece un texto con otros textos, son un prelude para la comprensión de la transmediación como fenómeno narrativo, que a su vez permite pensar en un procedimiento de transnarración.

Pero en los términos actuales de la temática, resulta incomprensible su definición si no se asume desde el punto de vista de la convergencia mediática, término que emplea Jenkins (2008, 14) para referirse "...al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias

mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. «Convergencia» es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose". Esta es entonces la condición que rodea a los productos transmedia. Nuevamente Jenkins es quien sirve para definir aquellos:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones.

La conjunción entre autores y lectores, entre espectadores y productores viene a producirse bajo estos fenómenos transmedia. Pero el asunto de interés en el presente texto no alcanza el campo comercial de las franquicias ni los fenómenos de inteligencia colectiva que surgen, sino que se interesa en el diseño mismo de la experiencia transmediática, en las estrategias particulares que envuelven la producción y la creación de los contenidos narrativos. En este punto, ha de volverse entonces al concepto de narración y a sus implicaciones en la transmedia. Un poco en el sentido en que Scolari (2013, 20) apunta: "Creo que lo más interesante de las narrativas transmedia no es tanto analizarlas como crearlas".

La competencia narrativa transmedia

El escritor colombiano Fernando Vallejo (1983) ha pretendido retomar un estudio de la literatura en la medida en que se relaciona con otros textos o con la literatura misma como dice en su obra: "la historia de la literatura está hecha más de coincidencias que de diferencias". De tal modo, que una narración puede dar origen a otras, de hecho, ese sería el proceso natural en la literatura, por lo que podríamos pensar que la literatura es esencialmente transmediática desde su génesis, máxime cuando se retoma el hecho de que muchos de los antiguos y clásicos relatos proceden del medio oral y han sido llevados posteriormente a la escritura, asumiendo otras formas y extendiendo la narración original hacia otros planos.

Narrar es conocer. El periodista y novelista Juan José Hoyos (2000) comenta, en una obra suya acerca del arte de narrar, que este término viene del sánscrito *gna*. Esta raíz se encuentra también en las palabras *gnosis*, *cognoscere*, *conocer*.

La narración acaso sea la más importante de las formas de organización del discurso. Determinante para otorgar relevancia a la comunicación, es a la vez fuente insuperable de recreación, entretenimiento y formación. Las creaciones narrativas se pueden ver enriquecidas por los formatos bajo los cuales se construyen. En nuestro tiempo ha surgido una forma nueva de presentar las narraciones: los relatos digitales interactivos.

Cuando las escuelas literarias afirman que una obra existe en el conjunto de otras obras, pareciera que allí se está anunciando una forma de transtextualidad. De algún modo, la producción escrita es una permanente transmediación.

Sin embargo, tratando de alejarnos de la sustancialización del tema, en virtud de la cual tenderíamos a creer simplemente que la transmediación es la esencia creadora, nos propondremos mejor, encontrar lo específicamente transmediático en la producción de contenidos. Mejor aún, nos enfocaremos en la posibilidad de mejorar las competencias narrativas a través del uso de estrategias de creación transmediática.

Así entonces, competencia narrativa es otro concepto necesario. El término competencia suele asociarse con el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien a su vez parte de conceptos preexistentes como la teoría de la computabilidad. Para él, la competencia es aquello que nos permite, a partir de unas reglas fijas, producir una infinidad de oraciones utilizando la propiedad llamada recursividad. Así, la competencia es la capacidad de partir de un principio finito para potenciar una realización al infinito. En la competencia narrativa subyacen todos los relatos posibles y sus lectores, en la medida en que involucra la capacidad de producir y recibir diversidad de relatos.

El valor de la narrativa permite la reconstrucción discursiva de los saberes, o sea, hacer narrativo un conocimiento, crear un correlato que permita organizar los conocimientos en torno a él. La narrativa está presente en los saberes discursivos, donde es un aspecto propio de las disciplinas. Una simple mirada a la psicología evolucionista expone que el relato de historias tiene un valor adaptativo para la especie, que a partir de las narraciones, los seres humanos nos hemos transmitido la experiencia individual, convirtiéndola en colectiva. En la narrativa están involucrados muchos factores. El interés cognitivo por las historias es innato; tal vez allí radique el hecho de que sea esta forma discursiva la que más fácil comprende la mente humana. La facultad de narrar ha sido empleada en todas las épocas para transmitir ideas y generar ideas comunes. (Dutton, 2005)

Método y conclusiones

Las conclusiones de este artículo son una disertación a partir de los resultados y hallazgos de un proyecto de investigación titulado: "Contenidos transmedia y crossmedia para la formación de competencias

narrativas", ejecutado por el Grupo de Investigación Urbanitas de la Facultad de Comunicación, Publicidad y Diseño de la Funlam, Medellín.

El principal objetivo de la investigación estuvo encaminado a contribuir desde el campo de la comunicación, los nuevos medios y la didáctica, a los procesos de las estructuras narrativas transmedia y crossmedia, por medio la revisión de experiencias y fenómenos narrativos contemporáneos, y de la implementación de prácticas de escritura de relatos y narraciones en múltiples medios.

Para llegar a tal propósito se realizó un estudio cualitativo de caso que pretendía encontrar información y datos a partir de las experiencias de expertos y especialistas en la construcción de narrativas en medios. Se contó con la participación de seis expertos en didáctica y producción transmedia, nacionales e internacionales. A continuación, la lista de los expertos y sus perfiles:

1. María Eugenia Chávez Anduaga, CEO Mosaico Transmedia, Directora en Jules Verne School, Posgrados en Neurociencias, Liderazgo en educación.
2. Montecarlo, CEO & Story Architect, Máster en cine
3. Luciana Renó, Doctorando en Periodismo, Profesora de narrativas transmedia,
4. Fernando Santiago San Vicente, Creativo y productor audiovisual, Director Creativo en Artevia, posgrado en Comunicación multimedia e interactiva,
5. Andrés Felipe Gallego Aguilar, Comunicador Social, profesor, Maestría en Diseño y Creación Interactiva
6. Henry Jenkins, Profesor, Doctor en Artes de la Comunicación de la Universidad de Wisconsin

El diseño del instrumento se basó en la delimitación y descripción de 6 categorías matriz para llegar a las variables y posteriormente a las preguntas específicas, 15 en total para cada uno. Las categorías fueron las siguientes:

1. Transmedia, referida al uso, consumo y creación de contenidos, tendencias y apropiación de la estrategia
2. Pedagogía y didáctica, referida a las estrategias y metodologías pedagógicas para la transferencia de conocimiento
3. Narrativa, referida a los formatos, géneros, narrativas usadas o utilizadas en la producción de contenidos
4. Competencias, referida a las características y perfiles de los tradicionales y nuevos usuarios o lectores de contenidos digitales, o de los creadores, diseñadores y prosumidores transmedia
5. Medios, soportes y plataformas, referida a los procesos, los dispositivos, el hardware y el software usados o utilizados en la producción de contenidos

6. Experiencial, referida a vivencias y experiencias de cada actor en sus procesos de revisión o construcción de narrativas transmedia

La interpretación de los datos consistió en una revisión categorizada de las respuestas, resaltando los conceptos reiterativos o coincidentes, centrando el interés en la descripción y análisis de conceptos, contenidos, métodos, razonamientos y prácticas de expertos y profesionales. Se realiza una matriz de respuestas para valorar en el sentido de la pregunta y la variable.

Finalmente, para el presente texto hemos seleccionado las conclusiones más cercanas a los conceptos de intertextualidad y transmedia, así:

- Podemos afirmar que bajo el manto de la transmediación se guarda la transnarración. De modo que a partir de la realización de una experiencia investigativa en la línea de narrativas digitales, que condujo hasta el proyecto Transmediación, llega a plantearse un concepto aplicable al conjunto de prácticas de lectura y escritura en soportes digitales: la transnarración.
- Llamamos transnarración al acto de narrar a través de estrategias transmediáticas. Es necesario destacar que el ejercicio narrativo continúa teniendo una relación directa con la narrativa textual.
- Para hacer un contenido efectivamente transmediático en una experiencia de aula o en un grupo focalizado, los participantes deben pasar de la función de consumidores a la de productores. Aquí puede aplicarse cabalmente el concepto de prosumidor insinuado tempranamente por McLuhan y expuesto con claridad por Toffler (1980). En esta característica reside uno de los rasgos más interesantes de esta estrategia.
- La transmediación implica una narrativa que sigue manteniendo vínculos con las formas tradicionales de la narrativa. Ejemplo de ello puede verse en los juegos de video inspirados en la literatura.
- La transmediación puede ser vista como una estrategia productiva dentro de la cibercultura. En términos de Jenkins (2009) estrategia comunicativa presente en todas las épocas. Para nosotros, tiene una relación directa con otras prácticas, como la remediación (Bolter y Grusin, 1999) que define la forma como los diferentes medios se relacionan entre sí, especialmente en esta época en la que nuevos medios entran a participar, de modo que se enfrentan entre sí, llegando a generar apropiaciones y reactualizaciones.
- Los componentes intertextuales, hipertextuales y paratextuales de las narrativas transmediales ligados al desarrollo en múltiples medios. Por lo mismo, es interesante destacar las condiciones de una obra seminal y una obra núcleo en el éxito de una producción transmedia. La obra seminal se entiende como el origen de la narración que puede ser expandida o alimentada por otras, es el producto que permite un sistema narrativo. Mientras que la obra núcleo es aquella que sí permitirá la expansión y no la contracción de un universo narrativo.
- A partir de los planteamientos de Marsha Kinder, hemos encontrado un concepto clave denominado intertextualidad horizontal o eje diegético, que articula los productos diseñados que tienen incidencia directa en la narrativa. En otras palabras, en este concepto clave están el Mythos, el Ethos y el Topos, es decir, la verdadera narrativa transmedia. Igualmente, hemos encontrado una distinción que se denomina intertextualidad vertical, que hace referencia a los medios, tipos de medios, canales, etc. Estos resultados son básicos y esenciales para los objetivos planteados en el proyecto.

Referencias

- Barthes, R. (1996). *Análisis estructural del relato*. México: Editorial Coyoacán.
- Bolter J. y Grusin R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Londres/Canmbridge: de MIT Press.
- Dutton, D. (2005). Estética y psicología evolucionista. *Artes, La revista*, 9(5), pp.74-87.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gosciola, V. (2012). "Narrativas Transmídia: Conceituação e origens". En: C. Campalans, D. Renó, V. Gosciola (eds.), *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Hoyos, J. J. (2003). *El arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving Characters From Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and more Compelling en *Technology Review*. Fecha de consulta: 08 de julio de 2015 en <http://www.technologyreview.com/biotech/13052/>
- Jenkins, H. (January 15, 2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to videogames can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. Retrieved december 10, 2008, from <http://www.technologyreview.com/biotech/13052/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergente culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Long, G. (2007). *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. [En línea]. Recuperado en agosto 1 de 2012. Disponible en: <http://cms.mit.edu/research/theses/GeoffreyLong2007.pdf>
- Murray, J. (2012). *Inventing the medium. Principles of interaction design as a cultural practice*. Cambridge: MIT Press.
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, pp. 586-606.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Centro libros PAPF.
- Toeffer, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- Vallejo, F. (1983). *Logoi: hacia una gramática del lenguaje literario*. México: F.C.E.
- Yourcenar, M. (1938). *El último amor del príncipe Genghi. Cuentos orientales*. México: Ediciones Gallimard.



CONCEITOS DE ARTE, DESIGN E ARQUITETURA APLICADOS

Utilização de tecnologias aliadas a processos e procedimentos intuitivos e racionais em ateliês-laboratórios para a concepção e materialização de projetos

CELIO MARTINS DA MATTA ^{1e2}, ANDRE MARTINS DA MATTA ²

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil

² Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Instituto de Artes, São Paulo, Brasil

Concepts of Applied Art, Design and Architecture: Use of Technologies Coupled with Intuitive Processes and Procedures and Rationalized in Workshops-Laboratories for the Design and Materialization of Projects

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem
Tecnologia
Concepção
Materialização
Design
Arte
Ateliês

RESUMEN

Processo de estudo de dois binômios considerados indissociáveis: criativo-racional e conceitualização-materialização. Traduz a vivência acadêmica com aulas, orientações, disciplinas, coordenação de laboratórios e tese de doutoramento: Artemídia Influyente: Ateliê-Laboratório nas Interfaces Arte, Ciência e Tecnologia. Essa mistura forneceu informações sobre ensaios laboratoriais para concepção, materialização e entendimento de arte e seus derivados nas interfaces arte, ciência e tecnologia. Ênfase para utilização de processos de materialização, que a priori serviam de instrumento didático e posteriormente foram utilizados para confecção de obras artísticas, concomitantemente a tomada de consciência e apropriação artístico científica destes protótipos didáticos dos cursos de design, arquitetura e arte.

KEY WORDS

Learning
Technology
Conception
Materialization
Design
Art
Atelier

ABSTRACT

Process of study of two binomials considered inseparable: creative-rational and conceptualization-materialization. Translates the academic experience with classes, orientations, disciplines, coordination of laboratories and doctoral thesis: Artemídia Influyente: Ateliê-Laboratório in the Interfaces Art, Science and Technology. This mixture provided information on laboratory tests for the conception, materialization and understanding of art and its derivatives in the art, science and technology interfaces. Emphasis on the use of materialization processes, which a priori served as a didactic tool and were subsequently used to make artistic works, concomitantly the awareness and scientific artistic appropriation of these didactic prototypes of courses in design, architecture and art.

1. Resumo

O artigo relata partes da vivência acadêmica dos autor com aulas, orientações, disciplinas ministradas, coordenação de laboratórios e parte da tese de doutoramento intitulada: *Artemídia Influyente: Ateliê-Laboratório nas Interfaces Arte, Ciência e Tecnologia*.

Também agrega discussões e conhecimentos do co-autor sobre espaços laboratoriais.

Toda essa mistura de dados forneceu informações sobre ensaios e tentativas laboratoriais de se conceber, materializar e entender arte, e seus derivados nas interfaces arte, ciência e tecnologia.

Os trabalhos exibidos neste artigo deram ênfase para a utilização de processos avançados de materialização, que a priori serviam de instrumento didático nos estudos (aulas e atividades) em ateliês-laboratórios, mas que posteriormente foram utilizados para a confecção de obras de arte, concomitantemente a uma tomada de consciência através de uma apropriação artístico científica de protótipos didáticos resultantes dessas atividades.

O artigo também trás as atualizações sobre o tema após a participação em todos os dias do V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.

Para a materialização foram utilizadas técnicas híbridas, manuais e tecnológicas, em diversos espaços de ateliês-laboratórios. Principalmente naqueles coordenados pelo autor durante os anos de 2012 à 2016. Ênfase para o final do período que ocorre concomitantemente ao congresso citado.

Também contempla conhecimentos anteriores de formações pregressas (arte, design, arquitetura e construção).

Todas as informações foram alinhadas para um possível entendimento dos dois binômios: criativo-racional e conceitualização-materialização. Também procura observar como apresentam-se indissociáveis.

2. Inquietações - Espaços, Concepções e Materializações

Durante a participação no V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, foi possível notar a preocupação com a criação e ocupação de diferentes ambientes de trabalhos dos alunos e estudantes dos congressistas. A grande maioria exibiu espaços tecnológicos equipados com equipamentos de ponta e ainda sustentáveis.

Durante uma coordenação de onze laboratórios de maneira concomitante ao doutoramento, minha experiência vem expor que muitas vezes parece faltar uma exploração mais subjetiva e criativa de trabalhos realizados nos espaços laboratoriais, por isso procuro expor a ideia de que falta momentos criativos para os alunos e geralmente esses

momentos não são totalmente desenvolvidos em um ambiente demasiado controlado.

2.1. A Coordenação de Laboratórios

Coordenar uma grande quantidade de laboratórios é um trabalho demasiado complexo, pois lida diretamente com quatro frentes que na maioria das vezes não concordam unanimemente com as regras e os trabalhos propostos. É necessário coordenar as necessidades de:

- Diretoria e coordenação de curso;
- Professores;
- Funcionários;
- Alunos.

Unir as quatro frentes (e a maioria de seus membros) de diferentes pensamentos para um mesmo objetivo gera uma quantidade incrível de trabalhos que precisam de uma coordenação efetiva que deve procurar um limiar entre as opiniões e tentar impor o que é certo (naquele momento), mesmo com críticas de alguma parte. É necessário manter ambientes demasiado controlados.

Mesmo sendo arriscado, é necessário em meio a um turbilhão de informações e exigências continuar a estimulando os processos criativos e de experimentação dos alunos quando se pode. Este fato era (e ainda é) proposto durante as aulas e orientações.

Isso porque o autor (como coordenador de laboratórios) pode prever que a procura por tecnologia aumentar com o tempo dado o encanto e a facilidade que os maquinários promovem.

É nesses casos que se faz necessária a figura de um coordenador nomeado que deve intervir para que exista um melhor aproveitamento didático e acadêmico no uso desses ambientes (ateliês / laboratórios) e equipamentos.

Para tal posição é necessário que seja previsto um profissional com excelente relacionamento e principalmente um alto conhecimento técnico, artístico e de execução.

Isto porque os laboratórios não podem trabalhar de maneira separada, exclusiva ou isoladamente. Existem processos que dependem de outros espaços para que sejam melhor ou mais facilmente realizados.

A utilização correta dos espaços laboratoriais permitem uma materialização facilitada de qualquer processo criativo e permite também um ganho por parte da universidade que mantém os espaços.

Apresentados no V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, os laboratórios necessários para materialização de insights nas faculdades de design e arquitetura exibidas foram:

- Maquetaria (maquetes/modelos) - Figura 2;
- Marcenaria - Figura 3;
- Livre de informática / Comp. Gráfica;
- Prototipagem (Pequenos Modelos) - Figura 4;

- Cerâmica e modelagem tradicional;
- Gravação de chapas e impressão telas;
- Laboratório de vidro e metais;
- Canteiro experimental;
- Conforto Ambiental;
- Prototipagem II (Modelos Maiores);
- Fotografia.

Figura 1: Apresentação no V Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje



Fonte: Rosangela Kotono, 2016.

O que é observado e apresentado é que muitas vezes não é realizada uma proposta de uso dos equipamentos baseado em atividades didáticas e acadêmicas. E quando realizada, essa não prevê o limiar entre processo criativo e suporte a materialização. Também é necessário realizara a integração dos espaços.

Toda essa análise se deve ao fato de que os cursos que se tem envolvimento: Arte, Design e Arquitetura são baseados em práticas de ateliês e laboratórios e a ideia seria conceber espaços principais interligados para facilitar o que chamo de materialização de insights criativos.

Figura 2: Maquetaria



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016.

Figura 3: Marcenaria



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016.

Figura 4: Marcenaria



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016.

Por exemplo, pude observar que a atuação como professor e orientador de projetos e também como responsável por modelos virtuais e modelos físicos, que nos ateliês-laboratórios notava-se maior qualidade de projetos e criações quando ao se ensinar o aluno a aplicar conhecimentos de computação gráfica e modelos físicos juntavam-se os conceitos projetuais para a materialização de suas ideias e não como simples aulas de software.

Porém, também eram necessários os conhecimentos em softwares e processos de produção de modelos.

Assim, se verificava um maior êxito quando se aplicava conhecimentos de projeto e computação gráfica de maneira simbiótica.

Também foi notado que os alunos não tinham paciência de apenas contemplar a aula assistindo-a sem participação, eles preferiam se integrar ao conhecimento e participar efetivamente em discussões e análises. Estas observações eram idênticas para cursos de design, arquitetura e arte.

Mas por que aplicar os conceitos e conhecimentos discutidos pela via da arte? Porque a arte está no extremo da área de humanas e permite uma criação mais livre não baseada na quebra total de paradigmas e sim na junção de

paradigmas diferentes. Um artista pensa de maneira diferente e embora balizadas em pesquisa, pode ser mais permissivo e compreensivo em suas teorias do que um estudo em uma área mais exata.

Para tal, apresento a ideia de espaços complementares de "Rampa de Criação" e "Oficina" utilizados no processo de doutoramento.

2.2. A "Rampa de Criação"

Poderíamos indagar sobre a importância de um espaço exemplo que contenha uma grande rampa de acesso que não tem a sua utilização realizada da maneira convencional como pode se pensar o senso comum.

Essa observação pode desassossegar quem costumadamente analisa processos e procedimentos pela via projetual e funcional.

Ao se pensar qual a utilidade de uma simples rampa - Figura 5, tecnicamente poderíamos responder que as rampas tem função de vencer uma altura e geralmente podem substituir uma escada ou ainda fazer a ligação de um local ao outro que tenha aclive ou declive.

Figura 5: Rampa



Fonte: Celio Martins da Matta, 2014.

Porém, ao estudar pelo caminho da arte e suas nuances foi possível considerar durante o doutoramento que uma determinada rampa (de maneira artística e metafórica) pode auxiliar um artista muito mais do que vencer uma altura qualquer, pode ajudá-lo de a vencer a altura de seu pensamento criativo.

Pela arte é possível imaginar que seria um local (espaço) que fizesse as ligações de pensamento sem as dificuldades de uma escada, um atalho para o intuitivo, para as reflexões.

Embora pareça um exagero ou uma força de expressão, esse fato foi considerado, porque esse tipo de "Rampa" não pode ser analisada pela aplicação de normas convencionais.

Ninguém que está a fazer ou a pensar pelo caminho artístico está preocupado se a rampa cumpre ou não funções como por exemplo as da norma NBR 9050 que coloca uma condição ideal de inclinação de rampas de acesso ou se a rampa deve ou não ficar livre para o trânsito de pessoas.

A rampa se apresenta para cumprir a função de espaço criativo, ou de descanso para ócio criativo ou de encontro para discussões artísticas ou até mesmo de "café para a prática da arte". Esse pensamento já era notado durante o estudo de doutoramento e pode ser verificado na prática em outros locais como o café de encontro em outra universidade.

Durante o V Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje, pude verificar que em outras universidades pelo mundo (principalmente Colômbia e México) que os alunos pedem um tempo maior para criação e se juntam em espaços dos mais variados para essa discussão criativa, excetuando-se salas de aula fechadas.

Ao se pensar dessa maneira, é possível se chegar a uma ideia de que essa rampa a priori seria até a oposição a uma oficina equipada de desenvolvimento de projetos, porque se apresenta como uma simples rampa, sem equipamentos, paredes ou limitações. Um espaço livre que é utilizado para se criar.

Para realmente entender o que já vinha sido proposto nas pesquisas de doutoramento, realizei testes de vivência em espaços livres como cafés, escadarias, mezaninos dentro das faculdades de design e arquitetura para entender esse funcionamento do processo criativo já estudado, mas não aplicado.

Isso porque mesmo já aceitando uma condição subjetiva e intuitiva da "Rampa", a inquietação sobre a observação da produção dos artistas mantinha-se presente. Seria ou não possível criar algo em um espaço no mínimo "diferente"?

Para se verificar essa condição, foi considerada e utilizada a metodologia baseada no fazer, item bastante exposto durante o V Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje. A maioria dos congressistas apresentavam soluções para o fazer, a produção e sistemas de geração de trabalho com base em produção.

Esse fazer discutido e exposto durante o evento já se fez presente no trabalho de doutoramento que permeia neste artigo, onde o fazer artístico para tentar negar a "Rampa" foi realizado através da "Oficina".

Parecia necessário tentar negar uma pela outra para se saber se realmente poderia excluir a ideia da tal "Rampa de Criação".

Para essa negação, foi considerada a ideia de materializar (fisicamente) uma obra de arte (exemplo para outras) que pudesse exemplificar de maneira plástica um protótipo com base em um artefato de nome CM2303B - Figura 6.

Objeto esse que teve sua concepção a partir de insights criativos em momentos de ócio criativo na "Rampa".

Somente para registro, a criação - insight deste artefato foi apresentado no Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje de 2014 em Nova

Iorque - figura 6. Ainda não havia sido materializado para os estudos em oficina.

Figura 6: CM2303B e Oficina



Fonte: Rosangela Kotono, 2014.

Para uma materialização em oficina, o objeto deveria ter características visuais próximas ao projeto, e que pudesse dar uma intenção de funcionalidade dos braços e movimentos deste artefato como se pudesse funcionar de maneira real, mas que na realidade era um objeto de arte, sem funcionamento obrigatório, mas atraente em curiosidade e instigante para construir.

Figura 7: CM2303B e Oficina



Fonte: Celio Martins da Matta, 2015.

Essa ideia de materializar tinha a intenção de perceber o quanto uma oficina poderia interferir no processo de execução e materialização dos insights anteriores e se era possível mantê-los na maior pureza quando fossem colocados para dentro de um espaço de oficina bem mais controlado.

Esses testes poderiam ser replicados durante a docência e orientações e principalmente em novos laboratórios a serem montados.

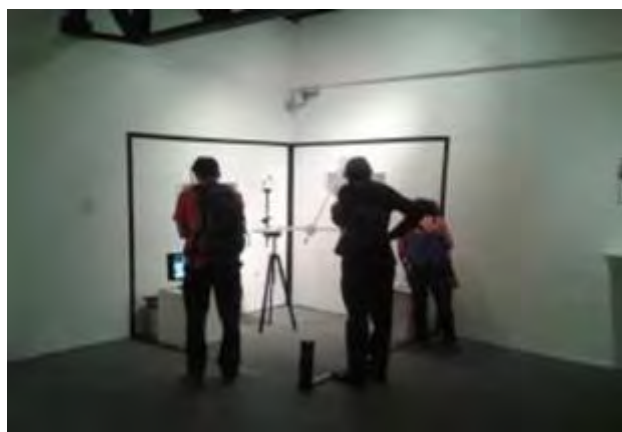
O processo de montagem de artefato ainda serviria como exemplo de criação de protótipos reais manualmente e deixaria claro as dificuldades

de um labor e a importância de se ter o que chamo de habilidades de oficina

A maior dificuldade seria construir algo que parecesse funcional, que estimulasse a curiosidade, mas que na verdade fosse um protótipo, uma peça, um objeto. Esse pseudo funcionamento deveria tentar estimular as pessoas que contemplavam a obra em uma ideia de funcionamento, de curiosidade e de questionamento. Itens que procuramos em variadas obras plásticas, mas procurando uma inventividade e não uma rígida apresentação materializada - Figura 7. A ideia seria que outras interferências aparecessem no meio do processo.

Isso ocorria durante o mesmo desenvolvimento de produtos em aulas de design porque inicialmente o processo criativo não era fechado somente em detrimento de uma utilização específica.

Figura 7: CM2303B e sua Instalação



Fonte: Celio Martins da Matta, 2015.

Porém durante todo o trabalho (pesquisa) aparecia um novo problema. Não se discutia somente o criativo na rampa e nos cafés. Apesar de em número reduzido, ainda existiam indivíduos que se preocupavam com a materialização. Também se discutia o criativo na oficina. Por que é que não se poderia ser criativo na oficina ?

Analisando o fato, rampa e oficina realmente se opunham ? Observou-se que também não.

Como entender que os ambientes não mais se opunham e sim se complementavam ? Onde estaria esse limiar ? Ele realmente existia ?

Complicava-se toda a reflexão e a inquietação se fazia maior durante o doutoramento. Poderia aperfeiçoar os processos e procedimentos artísticos na oficina, mas não era somente neste ambiente que a preocupação com "o fazer" se instaurava; a "oficina" também iniciava um processo de fazer artístico e também respeitava os insights criativos.

Esse processo também foi observado em aulas de maquete nos cursos de arquitetura. Durante as confecções das maquetes, os projetos concebidos inicialmente eram modificados. Mantinham suas

concepções iniciais, mas modificavam-se a medida que os estudos permitiam novos conhecimentos como dimensionamento de objetos como vigas, pilares, entre outros.

Com o conhecimento adquirido em uma maquetaria (que faz a vez da oficina) o processo de materialização do trabalho auxiliava no entendimento de um projeto criado em um ateliê de projetos, mais parecido (guardadas as proporções) a "Rampa" de criação. Confirmava-se o trabalho dentro do binômio: concepção-materialização.

3. Outras Obras Resultantes

Para seguir um doutoramento e expressar essas nuances de concepção-materialização e do intuitivo-racional, duas das principais obras criadas pelo autor, estudadas e analisadas foram: "O Martelo" e "O Cubo".

Construídas com o técnicas avançadas propostas por uma "oficina", mas respeitando os insights criativos.

"O Martelo" estimulava a percepção da questão "intuitivo" da conceituação de projetos em testes de vivência e momentos de ócio criativo, aliado a um trabalho de ensino mais técnico e dirigido de modelagens tridimensionais para a materialização.

"O Cubo" apresentou-se como um Trabalho Equivalente, complementando a tese de doutoramento, apresentado no formato de um cubo de 21cm.

Deste cubo principal retiravam-se dez cubos gradualmente menores até a medida de 11cm, projetados milimetricamente em seus encaixes.

Os elementos textuais estavam distribuídos em capítulos nas seis faces dos dez cubos, permitindo leitura plurívoca assemelhada a um hiperlink, podendo ser lidos em qualquer ordem nas dez pranchas geradas pela "desconstrução planejada" dos cubos, contém ainda um catálogo com os elementos pré e pós-textuais do trabalho acadêmico, ressaltando na forma apêndice os protótipos artístico-científicos (exposições/obras de arte).

3.1. O Martelo

Após constantes trabalhos, discussões e análise de resultados, dentro de muitas novas obras de arte, uma especial consistia em um martelo de madeira, modelado e usinado com processos avançados (modelagem tridimensional, usinagem, cortes a laser entre outros) de materialização que tinha como função a priori servir de instrumento didático nos estudos em ateliê-laboratório nas aulas de computação gráfica e prototipagem em curso de design - figura 8 e 9.

O objeto sofreu a apropriação artístico científica do protótipo didático transformando-o em uma obra de arte.

Figura 8: Aula de Design



Fonte: Celio Martins da Matta, 2015

Figura 9: Aula de Design



Fonte: Celio Martins da Matta, 2015

Isso aconteceu porque existia um ponto que este trabalho de doutoramento procurava aceitar: a questão da conceituação com testes de vivência momentos de ócio criativo e processos para entender o "intuitivo", o "viajar", o "criar" artístico. Essa aceitação poderia ajudar também o processo criativo dentro dos ateliês-laboratórios das instituições de ensino.

Na obra "O Martelo" - figura 10, pôde se observar que era possível a construção de uma obra que ganhava poética .

Figura 10: O Martelo



Fonte: Celio Martins da Matta, 2015.

Deveria o martelo ter a graça da arte, a brincadeira da arte e assim seria possível se notar o processo inverso (no que pensa o senso comum) de criação. Seria entendido que de maneira metafórica podia-se martelar novas ideias de conhecimento, a utilização de tecnologia para a materialização, processos híbridos de construção e um toque especial de inversão de valores, Seguindo a orde:

- Aceitação.
- Tomada de consciência artística.
- Nascia a OBRA.

O fato auxiliou ainda mais na tomada de consciência do processo artístico e fez com que o trabalho encontrasse a compreensão dos estudos em arte com o auxílio dos binômios: concepção-materialização e intuitivo-racional.

3.2. O Cubo

O resultado final do trabalho de doutoramento (Tese) apresenta o formato de trabalho Equivalente. Para a apresentação neste formato, o doutoramento apresenta uma carga maior de trabalhos já que contempla além do relatório, uma obra de arte vinculada a este.

Neste doutorado, o Relatório Circunstanciado (tese) complementa o Trabalho Equivalente que apresenta uma obra de arte no formato de um cubo de 21 cm - figura 11.

Deste cubo principal retiram-se dez cubos gradualmente menores até a medida de 11 cm, projetados e construídos milimetricamente em seus encaixes. Processo de planificação utilizado em aulas de arquitetura para estudo de estruturas e ambientes reais e virtuais.

Figura 11: O Cubo



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016.

Para essa apresentação, os elementos textuais foram distribuídos em capítulos nas seis faces dos dez cubos, permitindo leitura plurívoca assemelhada a um hiperlink, podendo ser lidos em qualquer ordem nas dez pranchas geradas pela “desconstrução planificada” dos cubos - figura 12, propiciada pela articulação das faces. Pode-se ler

primeiro pelos resultados, ou pela pesquisa, pelo início, meio ou final. A escolha é livre.

O trabalho de doutorado ainda apresenta um encarte, denominado catálogo que contém os elementos pré e pós-textuais do trabalho acadêmico, ressaltando na forma APÊNDICE os protótipos artístico-científicos.

Figura 12: Planificações



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016

As obras artísticas são resultantes de pesquisas, trabalhos, discussões e apresentações ocorridas durante todo o processo de estudos sobre arte, ciência e tecnologia. A tecnologia aplicada - Figura 12 - ainda foi aproveitada dos trabalhos de coordenação dos laboratórios que contribuía para um uso livre de espaços e equipamentos.

A obra "O Cubo" foi apresentada materialmente em um congresso pela primeira vez durante a apresentação oral deste trabalho no V Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje ocorrido em Madri. Foram expostos cubo a cubo planificado e todas as suas faces - Figura 13.

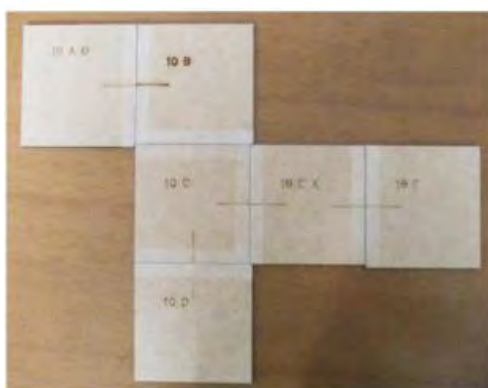
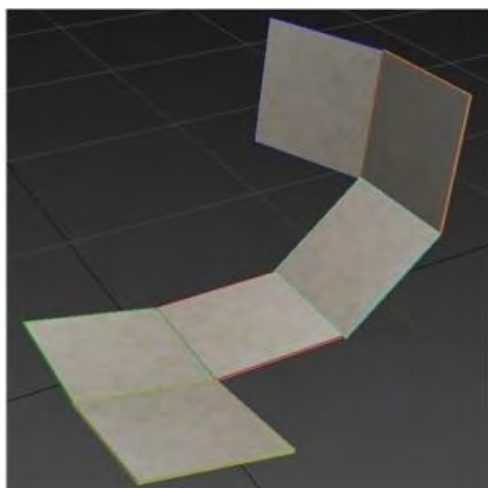
A redação artístico-científica apresentada dentro do cubo utilizada reflete a vivência do autor (artista-pesquisador) em ateliês-laboratórios e também na concepção e materialização, procurando entendimentos e aplicações dos binômios criados (concepção-materialização e intuitivo-racional) e seus respectivos derivados e deixa transparecer conceitos de arte, design e arquitetura.

Utiliza-se a ideia chave de que o ateliê-laboratório é o lugar da experimentação.

Os experimentos realizados e o conhecimento adquirido também auxiliaram na criação de programas para aplicação de experimentações em aula durante a docência do autor em cursos de design, arquitetura e arte. Então se fazia um processo simbiótico enquanto se coordenava laboratórios, se estudava laboratórios e se aplicavam as teorias e técnicas na prática para se entender o funcionamento dos processos criativos.

Esses testes, aplicações e instalações favoreceram as experimentações que forneceram dados para a montagem física, organização e sugestão de novos ateliês-laboratórios dentro de universidades.

Figura 12: Processos de Planificação e Montagem



Fonte: Celio Martins da Matta, 2016

Figura 13: Apresentação de planificações



Foto: Rosangela Kotono, 2014.

Essa visão sobre espaços laboratoriais (e de vivência) somente foi possível pelo entendimento e aplicação do conceito peculiar da arte no que tange os caminhos percorridos por artistas para materialização da arte, que não são idênticos aos utilizados por profissionais de outras áreas (já que arte está no extremo da área de humanas).

A tese procurou demonstrar caminhos para a construção física e palpável de obras de arte sem

desprezar o processo criativo e também observar a vivência em espaços laboratoriais que também permitam uma criação artística.

Foram analisados (por uma via empírica) ambientes de testes controlados (ateliês-laboratórios), aplicando conceitos das áreas de arte, design e arquitetura procurando se entender as necessidades dos frequentadores na busca de soluções para a possível expressão e materialização de seus processos criativo.

O trabalho de doutoramento obteve destaque e foi exposto na Revista Unesp Ciência em seu estado de arte no momento e não contemplava ainda todo o estudo paralelo com os ateliês laboratórios demonstrados neste artigo.

4. Importantes análises

4.1. A Cibernética Pedagógica Freinetiana

“A Cibernética Pedagógica possibilita, através de princípios científicos de comunicação e controle – portanto cibernético -, aperfeiçoar as relações entre dois sistemas; Sistema Docente (S.Do), aquele que pretende ensinar; e sistema Discente (S.Di.), aquele que deve aprender, sejam eles constituídos por seres humanos ou máquinas.” (SANGIORGI, 1999).

Essa pedagogia foi adaptada e utilizada pelo autor procura durante a sua docência aplicando os métodos passados pelo orientador da tese guardando as nuances peculiares das áreas em que atua. Procura-se com esse tipo de pedagogia incluir na formação do aluno uma visão mais ampla do meio profissional que irão atuar e não tratá-los como simples alunos em formação.

Célestin Freinet acreditava ainda que o aluno devia ser olhado individualmente, para que o professor pudesse dar uma atenção especial a suas necessidades.

4.2. Observações

Ao finalizar o doutorado, foi percebido que as obras principais “Instalação Artística”, “Martelo” e “Cubo (Trabalho Equivalente)” procuravam expressar em forma plástica o parte do conteúdo estudado e discutido até o momento durante o doutoramento.

Continham conteúdo impresso, pré-textual, pós-textual, textual, vídeo, modelos, animações entre outros. Agregavam conhecimentos de bidimensional, tridimensional, real e virtual.

Foi observado durante o processo que não era mais necessário uma explicação textual e comprovatória dos processos em arte.

A arte deveria falar por si e cada qual deveria tomar seus conhecimentos conforme sua capacidade naquele momento. Nos ateliês-laboratórios, essa ideia também era aplicada.

O mais importante seria a aceitação deste fato e a tomada de consciência do indivíduo.

Essa maneira de pensar pode ser adaptada para o ensino dos alunos em graduação (nas suas devidas proporções) nos cursos de arte, design e arquitetura.

Os conhecimentos estavam sempre intrínsecos ao processo criativo e de materialização do autor, mas faltava o desapego a algumas regras, principalmente ao que se refere a um objeto artístico (como por exemplo o conseguido durante o andamento do doutoramento). Esse desapego pode ser entendido também como o deixar fluir do processo criativo.

Pôde ser notado que o autor sempre apresentava um processo de análise artística e de discussões, sobre concepção e materialização e sobre intuitivo e racional, e não seria necessário discorrer a respeito procurando justificativas em processos artísticos e nem seguir uma ordem obrigatória. Também que aceitando essa situação, mesmo as orientações e trabalhos acadêmicos se tornavam mais ricos no que tange a criatividade.

4.3. Análise

O problema central que provocou o desenvolvimento desta tese citada baseia-se na inquietação provocada pelo estudo da relação em arte dos binômios concepção-materialização e intuitivo-racional.

A pesquisa se inicia através da observação de dois espaços de experimentação (que procuram simbolizar outros locais semelhantes) que pareciam inicialmente se opor, mas que serviram para o entendimento da maioria dos espaços de trabalho.

O primeiro seria uma oficina que parecia materializar ideias mas que era vista como espaço não criativo.

O segundo espaço uma rampa de acesso, utilizada como espaço de reflexão e ócio criativo que no início das observações parecia um acúmulo e conhecimento, porém sem organização.

O problema se estendeu a medida que foi observado que essa definição poderia ser mais complexa quando verificado que existem artistas que também se organizavam na rampa e que criavam na oficina.

Ou ainda, conhecimentos dos espaços por vezes se complementavam.

Para a definição deste problema em arte, foram adotados inicialmente os dois espaços citados (rampa e oficina) como símbolos. Quando citados, devemos compreender que a visão deste trabalho tem o intuito de abranger os locais semelhantes.

Esses locais também tem a intenção de fazer aplicações de técnicas e tecnologias (desenhos, modelos, maquinários, protótipos, entre outros) e conceitos de arte. Observar a utilização de espaços fornece informações sobre ensaios e tentativas laboratoriais de se conceber e materializar arte nas interfaces arte, ciência e tecnologia.

Se maioria dos artistas se opõe a rampa ou oficina parece inviável formular regras e problemas de maneira simples e diretas como ocorrem em áreas mais exatas. Quando há uma exigência, mesmo a identificação de um problema parece outro problema. Por isso a inquietação parece sem fim. apresentou-se complicado exigir que uma arte contemple os dois locais se estes locais se distanciassem ao invés de se aproximarem.

Por isso explicar que devemos aceitar e saber apreciar e aplicar os processos de oficina em detrimento a essência da arte, ou seja aos insights criativos (sem que esses sofram prejuízo) foi a intenção do trabalho de doutoramento.

Os processos e procedimentos são essenciais e devem ser executados, mas o entendimento dessas etapas e de onde são alimentadas é que deixam uma pesquisa em arte mais complexa. Não somente o fazer, mas os porquês do fazer, já que resolver problemas não é taxativo pois problema é um paradigma da arte. Como dito problemas podem surgir, no começo, no meio e no final de uma arte ou processo artístico.

Além disso são aceitos conhecimentos oriundos de serendipidade. O conceito de serendipismo nos dias de hoje, é considerado como uma forma especial de criatividade, ou uma das muitas técnicas de desenvolvimento do potencial criativo de uma pessoa adulta, que alia perseverança, inteligência e principalmente senso de observação.

Esse modelo de aquisição de conhecimento também está sendo colocado nas disciplinas nos cursos de arte, design e arquitetura no momento de solução de problemas de criação e materialização.

5. Considerações Finais

O Trabalho Equivalente foi apresentado nas 11 (onze) planificações (rebatimentos) possíveis de um cubo resultantes de insights criativos e ajustados de maneira posterior após tentativas de materialização.

Para a materialização foram utilizadas técnicas híbridas manuais e tecnológicas e diversos espaços de ateliês-laboratórios. Também contemplam conhecimentos anteriores de formações pgressas do doutorando e do mestrando (arte, design, arquitetura e construção). Conhecimento pode ser observado no site: <http://www.celiomatta.com>.

O Cubo (trabalho equivalente) foi construído com o zelo proposto por uma "oficina" de materialização mantendo as a criação e respeitando os insights criativos.

Todo o trabalho se baseou na inquietação de um processo de aceitação e entendimento dos dois binômios criativo-racional e conceituação-materialização.

Durante o doutoramento, a vivência acadêmica com aulas, orientações e disciplinas ministradas, aliadas a um posterior trabalho como coordenador

de laboratórios também forneceu informações sobre ensaios e tentativas laboratoriais de se conceber e materializar arte nas interfaces arte, ciência e tecnologia.

Durante o trabalho foi notado que alguns trabalhos (e principalmente as obras de arte) não devem vir acompanhadas de explicações demasiadas. Elas deveriam ser entendidas por si, de acordo com o repertório de cada um.

As obras "Martelo" e "Cubo (Trabalho Equivalente) procuraram expressar em forma plástica o parte do conteúdo estudado e discutido durante o doutoramento e processos de materialização (até o seu momento de apresentação).

O trabalho Equivalente Cubo ainda procurou apresentar a percepção de volumes, de bidimensional (planificações), o tridimensional (montagem), rebatimento, vazio e cheio, adicionar e remover épuras entre outros aspectos conceituais e

também processos e procedimentos para a materialização.

O doutoramento procurou deixar claro também que não há processo de arte sem o lado criativo.

Após o processo foi sugerida pelo orientador e seu grupo a criação de um novo grupo de pesquisa organizado e liderado pelo autor e co-autor para novas discussões e produções de conhecimento nas áreas correlatas ao trabalho. e principalmente para as discussões no que tange os binômios citados.

Os processos de ensino-aprendizagem utilizados pelo autor e co-autor deste artigo seguem os itens expostos anteriormente e procuram desenvolver a parte criativa de dos alunos e a maior qualidade possível na materialização de seus insights. O co-autor ainda colabora com a criação de materiais para as disciplinas lecionadas e nas discussões que envolvem processos e procedimentos artísticos.

Referencias

- Aumont, J. (1993). *A Imagem*. Campinas: Papyrus.
- Dámbrosio, O. (2012). Interface entre Ciência e Arte. *Revista UNESP Ciência*, 42 e 43.
- (2015). Hibridismo: Aplicação em Arte. *Revista UNESP Ciência*, 42 e 43.
- (2015). Artemídia Influyente. *Revista UNESP Ciência*, 44, 45, 46 e 47.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna / Celestin Freinet* (tradução de Silva Letra). Lisboa: Estampa.
- Matta, C. M. da. (2016). *Artemídia Influyente: Ateliê-Laboratório nas Interfaces Arte, Ciência e Tecnologia* (Tese de Doutorado). UNESP, São Paulo.
- (2011) *Processos e Procedimentos no Ateliê-Laboratório do Artista-Cineasta* (Dissertação de Mestrado). UNESP, São Paulo.
- Pareyson, L. (1993). *Estética: Teoria da Formatividade* (Trad. Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis: Vozes.
- Sangiorgi, O. (1999). *Cibernética e Educação*. São Paulo: Comunicação & Educação.
- Zamboni, S. (2001). *A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência*. São Paulo: Editores Associados.
- <http://www.celiomatta.com>



A IMAGEM ARTÍSTICA NOS ANOS DE CHUMBO

TATIANE DE OLIVEIRA ELIAS

Universidade do Porto, CITCEM, Porto, Portugal

KEY WORDS

*Dictatorship
Politics
Brazilian Art
Tropicália
Super 8
Hélio Oiticica
Second Art Biennial Bahia*

ABSTRACT

The Brazilian dictatorship (1964-1984) directly influenced Brazilian arts. Various artists addressed death, torture, and riot scenes in their works. This era of upheaval and oppression played an important role in Brazilian visual art, films, music, theater, literature and politics and is very important to understand avant-garde art of the time and the pronounced changes of the arts in general. In this paper I will examine the ways in which Brazilian artists have expressed and responded to the social, economic and political crisis of dictatorship. Moreover they resisted American cultural imperialism and displayed culture and social realities of Brazil.

PALAVRAS-CHAVE

*Ditadura
Política
Arte Brasileira
Tropicália
Super 8
Hélio Oiticica
Segunda Bienal de Artes da Bahia*

RESUMO

A ditadura brasileira (1964-1984) influenciou diretamente as artes brasileiras. Diversos artistas abordaram temas como morte, tortura e cenas de revoltas em suas obras. Esta era de revolta e opressão teve uma grande importância nas artes visuais, nos filmes, na música, no teatro, na literatura e na política. E as mudanças ocorridas neste período são de suma importância para entender a arte de vanguarda desta época, além das mudanças nas artes em geral. Neste artigo examinarei as formas artísticas em que os artistas brasileiros se expressaram e responderam à crise social, econômica e política da ditadura. Além disso, os artistas resistiram ao imperialismo cultural americano e mostraram a cultura e as realidades sociais do Brasil.

Introdução

A Ditadura no Brasil e a cena política na arte

Nos anos 60 e 70, os artistas brasileiros, e a sociedade brasileira em geral, viviam sob a ditadura (devido ao golpe militar de 1964), regime que a tudo controlava e censurava. Nesta época, as pessoas que não estavam de acordo com a opinião do Governo, eram severamente reprimidas. Por exemplo, no ano de 1964, a polícia invadiu o prédio da UNE (Rio de Janeiro), proibiu a entrada dos estudantes e queimou o texto do poeta Ferreira Gullar *Cultura Posta em Questão*. No Rio de Janeiro, foram queimados vários livros em praça pública. A situação foi piorando cada vez mais. Em dezembro de 1968 foi institucionalizado o AI5 (Ato Institucional Número 5), que dava poder aos governantes para punir quem fosse contra o regime ditatorial. Em 1972 foi instalada oficialmente a DCDP (Divisão de Censura de Diversões Públicas), com a finalidade de controlar e censurar a produção artística no país.

Devido à repressão, estudantes, sindicalistas, intelectuais, jornalistas, músicos, professores, sindicatos, artistas, atores, diretores, escritores, políticos e poetas que não concordavam com a realidade política da ditadura faziam manifestações contrárias ao regime e, como represália, muitos foram presos. Alguns foram torturados, assassinados e outros simplesmente desapareceram.

Por conta disso, a ditadura exercia uma influência direta na cena de arte e da literatura brasileiras. Muitos artistas retratavam cenas políticas, repressão, assassinatos, tortura em suas obras. No meio musical a situação não era muito diferente. A música *Tanto Mar*, de Chico Buarque, foi censurada devido ao seu conteúdo político sobre a Revolução Socialista e a Revolução dos Cravos em Portugal, assim como *Mapa do Tempo*, de Belchior, foi censurada por apresentar um conteúdo de protesto, uma crítica indireta ao regime ditatorial da época no Brasil. Esta música começa com a frase “Eu tenho medo, tenho medo de ter que pegar um avião”, revelando uma insinuação ao exílio. Outro exemplo de música censurada foi *Geléia Geral*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, também devido ao seu conteúdo político.

Chico Buarque contou que tinha de usar truques para que a música com uma mensagem política contra a ditadura passasse pela censura. Seria difícil, hoje, entender certas letras musicais se não se conhecesse o conteúdo político da época:

O artista, com o trabalho da censura, corre o risco de ter um alibi até para se esforçar menos. Ou o artista é até obrigado a fazer ginásticas incríveis, usar de metáforas às vezes que, com o passar do tempo, parecem ridículas. A gente olha para trás e

vê coisas que estão escritas de certa maneira e foram porque na época a gente teve dificuldade de conseguir realizar. Era a pressão que atuava sobre a criação, no ato mesmo da criação. Depois passa o tempo, e o texto fica vazio, a forma mesma é alterada na medida em que você procura mil artimanhas para tentar passar uma ideia. No final das contas, não passa, só passa para os iniciados. (Costa, 2007: 38)

No Teatro a situação não foi diferente. Os artistas tinham que produzir peças antigas para fugirem da censura. Mesmo assim foram produzidas peças com temática contra a ditadura, como, por exemplo, *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come e a Saída* (peça do Grupo Opinião). A peça de Dias Gomes, *Leopoldina*, cujo título foi mudado para *A invasão* teve proibida a sua estréia. Outras peças foram proibidas ou censuradas ou tiveram algumas partes cortadas, foram elas: *Morte e Vida Severina*, *Dois Perdidos*, *Navalha na Carne*, *Vestido de Noiva*, *Volta ao Lar*, *o Homem e o Cavalo* e *os sinceros*.

Na literatura também houve censura. Por ocasião da celebração dos 25 anos da morte de Mário de Andrade, foi lançado um LP com algumas de suas poesias, das quais 6 delas foram censuradas e não puderam ser publicadas, entre elas, Lira Paulistana.

Além dos artistas, os museus, bienais, salões de arte, jornais, críticos e revistas de arte foram censurados. Por exemplo, na *IX Bienal de Arte em São Paulo*, em 1967, a obra do artista Quissak Jr, *Políptico Móvel* foi censurada e banida da Bienal, porque representou a bandeira brasileira. No mesmo ano, no *Quarto Salão de Brasília*, com a presença de 363 artistas e 1028 obras, Cláudio Tozzi e Aguillar tiveram suas obras censuradas. Em 1968, a *Segunda Bienal de Artes da Bahia* foi fechada e seus organizadores foram presos. Em 1969, o *Terceiro Salão de Artes de Ouro Preto* foi censurado e o júri foi proibido de ver as obras com referências políticas. No mesmo ano, os artistas brasileiros escolhidos para a *Bienal de Paris* não puderam mostrar as suas obras numa exposição coletiva do MAM-RJ. Segundo Niomar Moniz:

A exposição já estava montada e os convites distribuídos para a abertura às 18h. Eu estava no Correio da Manhã, quando, às 15h, recebi telefonema de Madeleine Archer dizendo que militares haviam entrado no Museu e fechado a porta que dava acesso à mostra, sob alegação de que era uma exposição subversiva. A diretoria funcionava no bloco-escola. Os militares voltaram em seguida, desmontaram a exposição, colocando as obras no depósito do Museu. Eu, Mário Pedrosa, Maurício Roberto e Madeleine Archer ficamos conversando até tarde da noite, no museu. Antes de ir embora, eu peguei o trabalho do Antônio Manuel e o levei direto para o Correio da Manhã e o escondi entre almofadas de um sofá, receosa de que militares invadissem também o jornal. (Morais, 1995: pp. 307-308).

O crítico Mário Pedrosa, autor dos livros *A opção brasileira* (1966) e *A opção imperialista* (1966), protestou vivamente junto a outros artistas contra o fechamento dessa exposição do MAM pela polícia. Ele escreveu um documento para ABCA contra as ordens militares, no qual consta que os brasileiros não recomendariam nenhum artista para as Bienais enquanto durasse o AI5. Os artistas estrangeiros uniram-se aos artistas brasileiros e fizeram um boicote à Bienal de Artes de São Paulo e à Bienal de Paris. No ano de 1969 nenhum brasileiro enviou suas obras para a Bienal de Paris.

Depois da censura do MAM, muitos artistas e intelectuais tiveram que deixar o Brasil ou tiveram que conviver com o problema de confrontar a censura. Caetano Veloso, Gilberto Gil, Paulo Francis, Ferreira Gullar foram presos e exilados. Por causa de sua posição política, Mário Pedrosa, crítico de arte, foi punido e preso. Pouco depois dele, José Celso, diretor do Grupo Oficina, e Augusto Boal, diretor do Grupo Arena, foram para o exílio.

Esta época trouxe uma grande mudança na arte da vanguarda brasileira. Além dos já citados, outros artistas tiveram que produzir suas obras sob a repressão da ditadura, entre eles, Cildo Meireles, Antonio Dias, Antonio Amaral, Hélio Oiticica. Tais artistas faziam questionamentos sociais e usavam a ironia em suas obras para propagar uma crítica política. Exemplos disso foram as obras *Inserções em circuitos ideológicos projeto coca-cola* (1970), *Projetos cédula* (1968-1970), *desvio para o vermelho* (1967-1984) de Cildo Meireles e *Seja marginal seja herói* (1967) de Hélio Oiticica, as quais criticavam a censura e o imperialismo.

Conforme Augusto de Campos:

o movimento abriu possibilidades de criação de uma nova vanguarda, que se posicionou criticamente frente à realidade política e ética da época, usando a alegoria e a ironia como ingredientes básicos para o questionamento social. (Cavalcanti, 2005: p. 49)

Ainda, em relação à influência da ditadura em suas obras, Augusto de Campos afirma que o regime:

Sim, afetou profundamente. Os 4 poemas que apresentei na exposição dos Popcretos atestam explícita ou implicitamente a repulsa que me provocou o golpe militar. Assim também "PSIU!", de 1965, que está expressamente referido aos ATOS baixados pelo governo ditatorial, à censura, às prisões arbitrárias e à abolição da liberdade, e embute até a frase do governador Arraes ('saber viver, etc.'), ao ser libertado da prisão e partir para o exílio. (Cavalcanti, 2005: p. 49)

As demonstrações artísticas contra a ditadura também eram mostradas em eventos coletivos, como a manifestação artística *Do Corpo à terra*, organizada em 1970, por Frederico Moraes no Parque Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Moraes escreveu um manifesto e denunciou a repressão militar; queria a liberdade de expressão, de opinião no Brasil. Artur Barrio, Cildo Meireles, Carlos Vergara, Hélio Oiticica e outros artistas participaram deste evento. Barrio compôs a obra *Trouxas*, na qual joga trouxas com sangue de animais, carne e pães no ribeirão Arrudas de Belo Horizonte. Ele quis, com esta obra, denunciar os assassinatos de inocentes e chamar a atenção para o problema da falta de liberdade artística.

Meireles criou, para este evento, a performance *Tiradentes: totem monumento ao preso político*, também como um ataque contra a ditadura que levava os inocentes para a cadeia. A representação nesta obra é violenta. Meireles usa pedaços de madeira de 2,50 metros e dez galinhas vivas, óleo e fogo. Ele joga literalmente óleo nas galinhas vivas e depois acende o fogo, em sinal de protesto contra a ditadura que assassinou muitas pessoas¹.

Um outro pintor do século XIX, Pedro Américo, já havia retratado o tema. Na obra de Américo, Tiradentes foi pintado com cores cadavéricas. Seu corpo foi representado esquartejado; à direita vê-se sua perna; na horizontal, vê-se a sua cabeça; o resto do seu corpo encontra-se sobre um lençol branco, e o sangue de sua cabeça é acentuado. Próximo ao corpo esquartejado há um crucifixo. Américo quis acentuar que a execução de Tiradentes foi pior que a de Cristo, pois Cristo não foi esquartejado. Este quadro foi esquecido na história da arte brasileira, sendo lembrado e apresentado na Bienal de São Paulo, de 1998, e depois na exposição 500 anos de artes visuais em 2000, em São Paulo.

Hélio Oiticica não foi pessoalmente a este evento, mas teve a ideia de realizar a obra *As Trilhas de Açúcar*, que foi construída pelo seu amigo, o artista americano Lee Jaffe. Jaffe jogou o açúcar nas trilhas da Serra do Curral. Esta foi a única obra fora do parque, mas não durou muito, porque as saúvas invadiram as trilhas e depois um trator destruiu a obra. Frederico Moraes, crítico de arte, usa a frase de Macunaíma para descrever a situação: "Ou o Brasil acaba com a Saúva ou a Saúva acaba com o Brasil".

Oiticica e suas obras no contexto social e político

Hélio Oiticica (1937-1980) foi um artista brasileiro contemporâneo. Ele fez obras abstratas, performance, instalação, fotografia e filmes. Sua obra se insere em uma época em que o Brasil estava se modernizando com acontecimentos como, por exemplo, a construção de Brasília; a primeira Bienal

¹ Meireles faz uma referência a Tiradentes, um mártir contra a colônia portuguesa em Minas Gerais, seu corpo foi esquartejado e sua cabeça deixada na praça pública. Um século depois de sua morte, Tiradentes foi celebrado e o dia 21 de abril foi decretado como feriado nacional.

de Artes de São Paulo; a presença de Max Bill (artista suíço) no Brasil.

Oiticica esteve em Sussex em 1969 e em Nova Iorque no decorrer dos anos 70 e retornou ao Brasil (1978). O artista pôs sua obra - contextualizada entre os anos 50 a 80 - em contato com o meio social das favelas do Rio de Janeiro, com a escola de samba da Mangueira e com a criminalidade do Rio. Todos estes fatores apresentaram uma relação com sua obra.

Oiticica também se opunha à ditadura militar no Brasil. Ele afirmou: “se o que houve no Brasil castrou a experiência ainda em projeto [...] se o lazer tomado como experimentalidade está submetido a circunstâncias de ordem social-ético-político ao dia a dia na própria sequência da vida dos indivíduos que nela se envolvem” (Oiticica, 1986), “[...] contra todos os tipos de forças armadas: polícia, exército etc., eu faço poemas-protesto (em Capas e Caixas) que têm mais um sentido social” (Oiticica, 1992: p. 25). Segundo ele, não daria nenhuma entrevista para o regime militar e também não queria criar nenhuma obra no Brasil para não estar favorecendo o regime militar. Mas, mesmo assim, fez obras de sentido político (Oiticica, 2009). Em *Seja Marginal Seja herói*, Oiticica motiva uma luta contra a ditadura militar. Outras obras suas com significância política são *Parangolé Social*, *Parangolé: Incorporo a Revolta, Da Adversidade Vivemos*. A bandeira *Seja marginal Seja herói* foi feita para um show na discoteca Sucato, no Rio de Janeiro, no qual participaram Caetano Veloso, Gilberto Gil e os Mutantes. Durante o show os policiais da Dops invadiram a Sucata e Caetano Veloso começou a cantar a música “é proibido proibir”:

E eu digo não
E eu digo não ao não
Eu digo: É!
Proibido proibir
É Proibido proibir
É Proibido proibir
É Proibido proibir

Sobre este acontecimento, Oiticica pronunciou:

Agora, enquanto escrevo esta carta, estamos no dia 17, explodiu novo escândalo: resolveram interditar o show que Caetano, Gil e os Mutantes estavam fazendo na Sucata por causa daquela minha bandeira ‘seja marginal, seja herói’ que o David Zing resolveu colocar no cenário perto da bateria no show: um imbecil do DOPS interditou e Caetano, no meio do show, ao cantar É Proibido Proibir interrompeu para relatar o fato, no que foi aplaudido pelas pessoas que lotavam a boate. [...] Irei com Torquato para São Paulo apanhar a matriz da tal bandeira que agora com a proibição de ser exposta todo mundo quer comprar. (Oiticica; Clark, 1998:50-54).

Para Oiticica: “Desde o massacre de ‘Roda Vida’ num teatro em São Paulo, tudo vem num

crescimento impressionante, vaia, ataque brutal [...] profundamente reacionário, a Caetano, a Gil e aos Mutantes, esse ataque não atinge só a eles, mas a todos nós que os criamos” (Oiticica, 2009: p. 2).

Em 1964, Oiticica cria o seu primeiro *Parangolé*². Esta obra é uma proposta de Oiticica que dispensa o suporte rígido tradicional da obra de arte. Os *Parangolés* seriam, segundo Oiticica, “a anti-arte por excelência; inclusive, pretendo estender o sentido de ‘apropriação’ às coisas do mundo com que deparo nas ruas, terrenos baldios, campos, o mundo ambiente, enfim - coisas que não seriam transportáveis, mas para as quais eu chamaria o público à participação - seria isto um golpe fatal ao conceito de museu, galeria de arte, etc. e ao próprio conceito de ‘exposição’ - ou nós o modificamos ou continuamos na mesma” (Catálogo Galerie Jeu Du Paume, 1992: 103).

Segundo Favaretto, o “Parangolé é a proposição com que Oiticica formula a sua ‘arte ambiental’ [...] Toda a experimentação de Oiticica passa a chamar-se Parangolé, não sendo casual a referência ao Merz de Schwitters. Para essa posição experimental convergem a ‘ordens’ anteriores, sintetizadas como estruturas-extensões do corpo. O Parangolé é mais do que a última ordem do ambiental: é a invenção de uma nova forma de expressão: uma poética do instante e do gesto; do precário e do efêmero.” (Favaretto, 1992: p. 104).

Os *Parangolés* são feitos de panos (capas), os quais o participante pode vestir. As capas são vestidas no corpo do participante que, agora, deixou de ser meramente espectador. O participante vestia o *Parangolé* e dançava ao som do samba. Oiticica faz um experimento visual com cores e pessoas da Mangueira, que vestiam os *Parangolés*. Ele não tratava apenas um contexto político, mas fazia também uma crítica social da pobreza da favela. Segundo Haroldo de Campos:

Eu procurei definir o Parangolé [...] como uma asa delta para o êxtase, apanhando não apenas essa espécie de transfiguração do espaço-tempo que está no Parangolé, mas esse elemento corpo, esse elemento júbilo, esse elemento quase erótico [...], como nessas asas, que são como que vôos captados no seu vórtice, no seu vértice que constituem os Parangolés do Hélio. (Oiticica, 1992: p. 217)

Conforme Oiticica, os *Parangolés* foram feitos para um uso coletivo, no qual há a participação popular - não podem, por isso, ser comparados aos *happenings*, que ainda seria algo sofisticado e

² “O Parangolé representa toda a proposição ambiental a que cheguei - inicialmente usava o termo para designar uma série de obras: capas, estandartes e tendas, nas quais formulei pela primeira vez a teoria que viria desembocar no que considero anti-arte. Parangolé é a volta a um estado não intelectual da criação e tende a um sentido de participação coletiva especificamente brasileiro, só aqui poderia ter sido inventado.” (Lima, 1996).

elitizado. O próprio artista diz que não quer fazer arte para a burguesia e sim para o homem popular. As pessoas, ao vestirem o *Parangolé*, liberam-se no seu esplendor, voltam ao seu lado sensual com uma total delicadeza dos gestos, dançam ao som do samba vibrando as capas em cores, no ritmo do batuque dos pandeiros.

Em 1966, Oiticica escreve sobre a sua proposta de criar um *Parangolé* social. Neste texto ele fala que o *Parangolé* social seria um trabalho coletivo com outros artistas e deveria transmitir uma mensagem social. Ele queria que os *Parangolés* sociais fossem uma homenagem aos heróis, que às vezes são considerados bandidos, ou criam protestos e revoltas. Este novo *Parangolé* tem um novo significado para Oiticica: transmitir uma mensagem social e política. No texto ele fala como deveria ser este *Parangolé*, por exemplo sobre o *Parangolé* que ele queria fazer junto com o artista Antônio Dias. Oiticica desejava que este *Parangolé* tivesse uma fotografia de uma multidão, com a seguinte frase: “cuidado com o tigre”. Com esta frase Oiticica identificava a ditadura como o tigre que queria devorar a multidão e assim também mostrava a sua posição contra a ditadura. Para inaugurar o *Parangolé* social, Oiticica queria criar uma parada no Rio de Janeiro, mas havia a possibilidade dos policiais aparecerem e interromperem a parada.

Em 1967, Oiticica criou o *Parangolé Incorporo a revolta*. Com a frase “Incorporo a revolta” ele protestava contra a política atual. Também o *Parangolé da Adversidade Vivemos* mostrava a postura do artista contra a política da ditadura do período, no qual o Brasil se encontrava. De acordo com Herkenhoff, esta obra foi uma resposta à violência sociopolítica brasileira, como um grito da “Adversidade vivemos!” (HERKENHOFF, 1999: p. 35). Para Salomão (1996), Oiticica emprega o conceito de adversidade de Merleau-Ponty: “Tão devorado foi Merleau-Ponty que a frase entre aspas que cito foi retirada da conferência intitulada “O homem e a adversidade”, que vai virar húmus significante da capa PARANGOLÉ, DA ADVERSIDADE VIVEMOS, que rodopia e dispara seu feixe de sinais como envelope-emblema do corpo de um morador do morro” (Salomão, 1996: p. 27). Para Merleau-Ponty, a idéia de *adversidade* presente no texto diz respeito ao caráter contingente da existência humana em nosso mundo contemporâneo.

Para Oiticica, a idéia de adversidade serviu no sentido do homem que é oprimido pela política, pela violência, pelo seu país e se serve da adversidade para viver. Ou seja, “adversidade em relação a um estado social: a denúncia de que há algo podre, não neles, pobres marginais, mas na sociedade em que vivemos” (Oiticica, 1968).

Com a sua pesquisa sobre os *Parangolés* Oiticica criou sua instalação tropicália com papagaios, areia,

poesia de Ferreira Gullar e a estrutura de um barracão que lembrava as construções das favelas. Os participantes tinham de entrar na instalação e lá se encontrava uma TV sempre ligada. O artista quis, com esta obra, uma arte que fosse Brasil-Raiz. Segundo Favaretto, *Tropicália* é a tentativa ambiciosíssima de criar uma linguagem nossa.

Para Oiticica, existe uma relação da obra *Tropicália* com a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, de 1928. Tarsila pintou esse quadro para dar de presente a Oswaldo de Andrade. Depois deste quadro, Oswaldo de Andrade escreveu o *Manifesto Antropofágico*. Oiticica comenta sobre o paralelo de *Tropicália* com a obra *Abaporu*:

É aqui como uma paisagem tropical, onde incluo como que um jardim, plantas tropicais e aves, chaves mestras da tal ambientação. A primeira idéia que se tem é como uma ambientação como as figuras nos quadros de Tarsila, a meu ver nossa primeira pintora tipicamente brasileira. (Favaretto, 1992: p. 40).

Para Oiticica, *Tropicália* era a “verdadeira cultura brasileira, característica e forte, expressiva ao menos, essa herança [...] européia e americana terá de ser absorvida, antropofagicamente, pela negra e índia da nossa terra, que na verdade são as únicas significativas” (Oiticica, 1986: p. 108).

Nos anos 70 Oiticica recebeu uma bolsa de estudos do Instituto Guggenheim. Ele teve a oportunidade de sair do Brasil e mudar para Nova Iorque, vivendo nesta cidade por 8 anos.

Cinema

Durante as décadas de 60 e 70 os artistas plásticos brasileiros passaram a se interessar pela produção cinematográfica como uma extensão dos seus trabalhos artísticos, trabalhando assim com as fronteiras da arte e cinema. A influência do Cinema Novo e do Cinema Marginal brasileiro e o contato dos artistas plásticos com diretores destas vertentes do cinema brasileiro proporcionou um diálogo que possibilitou a convergência entre essas artes.

Para produzirem seus filmes, os artistas usaram câmeras Super 8, 16 mm, 35 mm e instalações com projeções de slides. Os filmes eram realizados pelos artistas como documentação de suas performances, ações, situações, experimentos, documentários, filmes experimentais, paródias de filmes, body art. A maioria dos filmes não tinha roteiro, nem narração. Os artistas tinham a possibilidade de usar os filmes como um instrumento contra a ditadura, pois conseguiam escapar à censura, porque os filmes eram montados na maioria das vezes manualmente em casa.

O interesse em comum levou os artistas a colaborarem entre si, assim como a trabalharem juntos em alguns filmes. Da mesma forma, ocorreram parcerias entre artistas plásticos e diretores do cinema brasileiro, tais como Oiticica

participando dos filmes *Câncer*, de Glauber Rocha e do filme *Lágrima Pantera Missel*, de Júlio Bressane, ao lado do artista plástico Cildo Meireles e do fotógrafo Miguel do Rio Branco.

O interesse inicial de Hélio Oiticica, na mídia audiovisual nos anos 60, aparece em sua obra *Tropicália* (1967). Esta obra consiste em uma instalação em que há papagaios, areia, poemas, plantas e um labirinto de madeira, no qual, ao final do corredor, encontra-se um aparelho de televisão que está sempre ligado. Este aparelho serve como um projetor de cinema, o qual projeta imagens numa cabine escura em que há um banco para um participante assistí-las.

Nos anos 60, o aparelho de TV era visto pelos artistas como um instrumento que possibilitava realizar e expandir os meios artísticos (Compare BAIGORRI, 2006: p. 33). Artistas como Nam June Paik, Wolf Vostell, Joseph Beuys, Gillete, também se interessaram pelo uso da televisão em suas obras de arte. Oiticica, na citada obra *Tropicália*, inseriu o aparelho numa instalação sem fazer nenhuma alteração nos canais abertos, oferecendo a possibilidade ao participante de assistir a um canal de TV. Durante os anos 60 cresceu muito o consumo do aparelho de TV no Brasil, e a TV foi usada pela ditadura para fins de propaganda.

Oiticica para a sua instalação *Tropicália* se inspira na teoria do antropofagismo de Oswald de Andrade de devorar as culturas estrangeiras, tirar o que fosse de bom delas e rejeitar o restante para criar a própria cultura brasileira. A *Tropicália* também influencia o nascimento do movimento tropicalismo na música, no teatro e no cinema. Sem dúvida, o tropicalismo influenciou o desenvolvimento das lutas políticas, pois o período histórico em que ele existiu foi marcado pela agitação política, como o golpe militar brasileiro e os revolucionários.

Durante o movimento tropicalista Oiticica também participou como ator no filme *Cancêr*, de Glauber Rocha, em 1968, considerado o primeiro filme underground do diretor cinemanovista. Nele, Glauber Rocha trabalhou muito com a improvisação entre os atores. Em algumas cenas pode-se escutar a própria voz do diretor dizendo aos atores o que eles deveriam fazer. O filme começa com a voz de Rocha narrando os acontecimentos da época da ditadura brasileira, no governo do General Castelo Branco. Este filme tematiza o racismo, a posição da mulher na sociedade brasileira, a religião, a ditadura e a violência. A ideia de Glauber Rocha neste filme foi de fazer um longa sem cortes.

Algumas cenas desse filme foram filmadas na casa de Oiticica, no bairro Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Oiticica aparece em cena junto aos atores Rogério Duarte e Antônio Pitanga e o

baterista da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira Tineca. Sobre as filmagens de Rocha em sua casa, Oiticica escreveu: "*Glauber filmou cenas do seu filme experimental [...] Naquele dia alucinante a paisagem era um câncer fascinante, no qual as pessoas improvisam in loco cada cena: eu apareço com uma pistola falando nem me lembro o quê; Tineca fez uma cena de amor com o Pitanga que o Glauber chegou a chorar*" (Oiticica; Clark, 1998: pp. 46-47).

Outro artista relevante, Antônio Manuel, também iniciou seu trabalho com cinema nos anos 70, tendo produzido diferentes filmes. Antônio Manuel que já produzia obras de crítica à ditadura, como em sua obra *soy loco por ti*, inspirado na Música de Caetano Veloso *soy louco por ti america*, Manuel colocou nesta instalação uma cama de feno, e atrás o mapa da América Latina em vermelho, com uma cortina, uma crítica aos países latinos que se encontravam dentro do regime de ditadura. Em sua performance no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, apareceu nu com uma modelo e foi censurado pelo próprio museu. Manuel em sua obra *Repressão outra vez - Eis o Saldo!*, 1968, utiliza imagens repetitivas de um estudante assassinado pela polícia, usando assim uma linguagem cinematográfica. Para ele, a televisão e os filmes serviam como veículo de crítica à política. Em seu primeiro filme, *By Antonio*, em 1970 (16 mm), vê-se as mãos do artista queimando papéis e os jogando no vaso sanitário, numa referência direta à ditadura e à censura que vigoravam no Brasil, na época. Manuel afirmou que "sempre pensou em fazer um filme até o dia que ele emprestou uma câmera e realizou este [*By Antonio*]" (Goulart, 1997, p. 225).

Conclusão

O período da ditadura trouxe uma grande mudança na vanguarda brasileira por meio de artistas como Cildo Meireles, Antônio Manuel, Antônio Amaral, Lygia Pape e Hélio Oiticica, dentre outros brasileiros que tiveram um papel importante no mundo da arte contra a repressão no Brasil.

Os artistas brasileiros olharam para uma arte fora da alta sociedade e transformaram sua produção, tendo em vista questões sociais. Eles tinham interesse tanto na participação do povo das favelas, quanto na construção coletiva de seu trabalho. Foram criadas performances com escolas de samba, bem como surgiram tentativas de encontrar outros lugares para mostrar obras de arte, não se restringindo ao museu e rompendo com uma arte endereçada a estetas, promovendo o contato direto de habitantes das favelas com obras de arte.

Referências

- Amaral, A. H. (1986). *Obra sobre papel 30 anos*. Campinas: Museu de Arte Contemporânea.
- Baigorri, L. (2006). *Vídeo: primera etapa el vídeo en el contexto social y artístico de los anos 60/70*. Madrid: Brumaria.
- Brett, G. (2007). *Oitica in London*. Londres: Tate publishing.
- Cavalcanti, J. D. (2005). *Artes plásticas: vanguarda e participação política (Brasil anos 60 e 70)*. Campinas: UNICAMP.
- Campos, H. (1971). Haroldo de Campos 1, p. 3. In: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cd_verbete=4523&cod=680&tipo=2
- Cardoso, I. E Lucchetti, R. F. (orgs.) (1990). *Ivampirismo: O cinema em Pânico*. Rio de Janeiro: Editora Brasil-América (EBAL).
- Catálogo Galerie Jeu Du Paume* (1992). "Hélio Oitica". Paris.
- Catálogo Hélio Oitica* (1992). Rio de Janeiro, Centro de Arte Hélio Oitica.
- Costa, C. G. F. da & Sergl, M. J. (2007). *A música na ditadura militar brasileira - Análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda*. *Revista eletrônica de Iniciação Científica*. Ago 2007. Ano I, n. 1. p. 35-40.
- Favaretto, C. (1992). *A Invenção de Hélio Oitica*. São Paulo: Edusp.
- Goulart, S. (1997). "Cinema e artes Plásticas: os caminhos do experimental nos anos 70". *Cinema Brasileiro três olhares*. Niterói: Ed. UFF.
- Herkenhoff, P. (1999). *Antônio Dias*. São Paulo: Ed. Cosac & Naif.
- Lima, A. M. (1996). Hélio Oitica. Entrevista com Hélio Oitica. *A Cigarra. Site do Itaú Cultural*, consultado no dia 27/11/2001.
- Morais, F. (1995). *Cronologia das Artes Plásticas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- (25/3/1968). *O herói e o anti-herói anônimo*. Site Itaú cultural: www.itaucultural.org.
- Oitica, H. (1986). *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco.
- (1992). *Catálogo da exposição Hélio Oitica*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- (1986). *Folha de São Paulo*. 25.01.1986.
- (2009). *Terra que Treme*. In <www.itaucultural.org>. Consultado em 04. 04.2009.
- *Trama da Terra que treme*. IN: [www. Itaucultural.org](http://www.itaucultural.org)
- Oitica, H.; Clark, L. (1998). *Cartas: 1964-74*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Salomão, W. (1996). *Hélio Oitica, qual é o parangolé?* Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS



ISSN: 2530-4666