



GHPP
GRUPO HISTORIA DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA



XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Eje temático N° 6

Historia de la educación: sociedades y culturas entre el conflicto, las violencias y la paz



Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia
Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía
REDCHEP

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Alberto Martínez Boom
Alcira Aguilera Morales
Alejandro Álvarez Gallego
Ana Cristina León Palencia
Andrés Klaus Runge Peña
Bárbara García Sánchez
Carlos Jilmar Díaz
Dora Lilia Marín Díaz
Elizabeth Castillo Guzmán
Javier Guerrero Barón
Jhon Henry Orozco Tabares
Juan Carlos Echeverri
Luis Alfonso Alarcón Meneses
María Isabel González Terreros
Oscar Pulido Cortés
Oscar Saldarriaga Vélez
Rafael Ríos Beltrán
Yeimy Cárdenas Palermo
Víctor Manuel Rodríguez
Compiladores

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS
Edición

Primera edición 2016

Universidad de Antioquia
Calle 67 #53 - 108, Medellín, Antioquia
Colombia. Página web: www.udea.edu.co
Medellín, Colombia 57(4) 2198332

El contenido de los textos que se incluyen en este libro es responsabilidad exclusiva de los autores de cada investigación y no representan a la Universidad de Antioquia ni a las entidades colaboradoras en el Congreso.

Realizado en Medellín, Colombia
ISSN: 2539-2603

Índice

Presentación... 4

Comité Organizador XII Cihela... 5

Ponencias...7

Presentación

En 1992 se comenzó con el Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana en la ciudad de Bogotá. Después de 24 años retorna al país de origen, a la ciudad de Medellín, manteniendo el propósito de contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias.

Ha sido un espacio para reflexionar acerca de los sujetos de la educación, su pluralidad y heterogeneidad, y las formas en que ha contribuido a la generación de identidades y procesos de autonomía en América Latina. También ha buscado propiciar el debate en torno a los enfoques y metodologías que se utilizan en la historia de la educación y la pedagogía, la discusión historiográfica, el análisis comparativo e internacional, el encuentro entre investigadores, la participación de jóvenes, la formación de grupos de investigación y de redes académicas, así como la consolidación de espacios de investigación y docencia sobre la historia de la educación iberoamericana.

Después de un proceso de consulta en la comunidad nacional de historia de la educación y la pedagogía, así como con algunos colegas de Iberoamérica, se decidió que la temática general para el presente CIHELA será *Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica*. Un rasgo distintivo de las tradiciones historiográficas educativas en Colombia ha consistido en problematizar el saber pedagógico y la pedagogía, en el contexto Iberoamericano. Pues bien, se pretende volver a mirar lo acontecido con las instituciones, en su entrañable relación con la multiplicidad de prácticas y saberes construidos por sujetos de saber pedagógico y de la educación: maestros, directivos, políticos, líderes sindicales, madres comunitarias, organizaciones civiles, educadores populares, indígenas, afrodescendientes, entre otros.

Objetivo general del evento

Favorecer la reflexión y el intercambio de la comunidad académica de historia de la educación y la pedagogía en Iberoamérica a propósito de la historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico

Objetivos específicos

- Contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias
- Generar espacios de debate, construcción de conocimiento y apropiación social para la problematización del presente en las sociedades latinoamericanas
- Propiciar el encuentro académico intercultural de grupos e investigadores en torno a la historia de la educación y la pedagogía.

Comité organizador

Coordinación general

Alexander Yarza de los Ríos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía. REDCHEP.

Comité Científico y Académico Nacional

Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandra Taborda, Universidad de Córdoba.

Alejandro Álvarez Gallego, Universidad Pedagógica Nacional.

Ana Cristina León Palencia, Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Klaus Runge Peña, Universidad de Antioquia.

Bárbara García Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Ernesto Noguera, Universidad Pedagógica Nacional.

Carlos Jilmar Díaz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Hernando Valencia, Universidad de Caldas.

Dora Lilia Marín Díaz, Universidad Pedagógica Nacional.

Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad del Cauca.

Humberto Quiceno, Universidad del Valle.

Javier Guerrero, Asociación Colombiana de Historiadores, Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

Jhon Henry Orozco, Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Carlos Echeverri, Universidad Pontificia Bolivariana.

Luis Alfonso Alarcón Meneses, Universidad del Atlántico.

María Isabel González Terreros, Universidad Pedagógica Nacional.

Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

Oscar Pulido Cortés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Oscar Saldarriaga Vélez, Universidad Pontificia Javeriana.

Rafael Ríos Beltrán, Universidad del Valle.

Víctor Manuel Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional.

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Científico Internacional

José Gondra, Brasil.

Gabriela Ossenbach Sauter, España.

Alicia Civera, Carlos Escalante, Salvador Camacho, Elsie Rockwell, México.

Antonio Romano, Uruguay.

Comité Honorario

Jesús Alberto Echeverri, Universidad de Antioquia.

Martha Cecilia Herrera, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Administrativo


Carlos Arturo Soto Lombana, Decano Facultad de Educación, Universidad de Antioquia



XII Cihela

Congreso iberoamericano
de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica



Historia de la educación: sociedades y culturas entre el conflicto, las violencias y la paz

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1964 A 1985 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA DITADURA

Jane Santos da Silva

Bia Paixão Vidal

Isabel Nogueira Vieira

Palavras Chaves: Política Educacional, Ditadura Civil-Militar, Educação Básica.

Nesta comunicação apresentamos a estrutura e os resultados iniciais do projeto de pesquisa A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura que tem como objeto central aprofundar as questões concernentes a educação básica brasileira, durante a Ditadura Civil - Militar (1964 - 1985), que se iniciou no ano de 2014, coordenado pela professora Jane Santos da Silva. Nossa meta principal é produzir elementos para as reflexões das formas estratégicas do sistema educacional para a atualidade, para tal, partimos da premissa que as relações de força que se constituíram nos anos 1960/80 criaram uma sociabilidade que fortaleceu um aparato ideológico repressivo promovendo uma inflexão em toda sociedade brasileira e em especial nas instituições educacionais.

Consideramos que mergulhar na análise do projeto educacional constituído pelos grupos que tomaram o governo através da força nos permite revelar as disputas contra hegemônicas, constituindo os caminhos traçados nos governos militares através de suas diretrizes e estratégias de execução. Seguimos o pensamento de Florestan Fernandes (1980), entendendo que o intuito do governo com o golpe era impedir a consolidação do regime democrático. Esta análise se baseia no conceito de "relações de forças" de Antônio Gramsci, paradigma metodológico que compreende a práxis histórica, dado um quadro de forças sociais. Ou seja, o estudo da relação de forças de um período histórico deve ser constante e metódico para revelar as:

Contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas, que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura, esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes (...) formam o terreno do "ocasional", no qual se organizam as forças antagonistas que tendem a demonstrar (...) que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam e, portanto, devam ser resolvidas historicamente (...) (GRAMSCI, p. 37)

Tendo Gramsci e a análise das Relações de Força como condutoras, estamos trabalhando metodologicamente com a perspectivas de: criar um banco de dados sobre as

políticas institucionais voltadas para a educação, estabelecidas no período; instituir um acervo formado de entrevista pelo método da História Oral, através de relatos orais de professores, alunos e diretores que vivenciaram o período; analisar a legislação sobre a Educação Básica tendo como perspectivas os impactos que a Ditadura Civil-Militar promoveu; apontar as forças hegemônicas e contra hegemônicas atuantes na esfera educacional e conhecer a trajetória dos intelectuais orgânicos da educação naquele momento.

Dessa forma, efetuamos um levantamento bibliográfico sobre a Educação básica dos anos de 1960 a 1980 nas principais bibliotecas da cidade do Rio de Janeiro e “*on line*”; realizamos consultas aos bancos de teses e dissertações das agências de fomento, entre elas CAPES e CNPq, bem como identificamos textos/artigos e papers em versão digital que versam sobre o tema abordado. Consulta ao site dos principais acervos sobre a Ditadura Civil Militar, entre eles o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (**CPDOC**) e a Comissão Nacional da Verdade (CNV);

Outra fonte de pesquisa documental estamos nos debruçando, são as fontes primárias. Elas estão focadas nos Jornais de circulação do período - tendo como foro principal de análise as notícias do Arquivo do estado de São Paulo, Acervo da Biblioteca Nacional, Biblioteca da Escola Nacional de Guerra, Arquivo Nacional, Rádio MEC – e nos discursos e legislações dos presidentes do período através da base de dados da Biblioteca Virtual *Center for Research Libraries*.

Iniciamos também a construção de um banco de entrevistas individuais e de grupos focais, com captação de áudio e imagem, onde conversamos com pessoas que durante os anos em estudo estiveram na Educação Básica como alunos ou como profissionais da educação.

Como indicado, a presente pesquisa encontra-se em fase inicial e por este motivo ainda não podemos apresentar resultados em definitivo. Todavia, as discussões preliminares desenvolvidas no grupo de estudo, associadas à leitura da bibliografia indicada, já apontam para a identificação das indelévels marcas que o período da Ditadura Civil Militar deixou na estrutura da Educação Básica.

Diante das discussões dos grupos focais e das entrevistas que fizemos, percebemos que as relações de força são revistas através da memória como categoria imprescindível para entender nosso objeto. A memória transpassa nossa busca não só na memória oficial, registrada em documentos governamentais, como também através da memória coletiva, que em alguns casos é vítima dos silêncios e omissões. Percebemos essa importância tanto na imprensa quanto nos relatos orais.

De acordo com Jacques Le Goff, apreendemos que o estudo do conceito de memória é crucial, desde que seja entendida como a capacidade de conservar certas informações. A memória recorre, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais os

indivíduos podem atualizar impressões ou informações passadas. Enquanto objeto de estudos no interior de distintas ciências que nela se debruçam (a saber, psicologia, biologia, neurofisiologia, psicofisiologia, psiquiatria, etc.), podem evocar, de modo metafórico ou concreto, traços e problemas da memória histórica e da memória social. São em relação a estes últimos aspectos que o estudo da memória se encontra com a pesquisa histórica.

Ampliando a compreensão da memória enquanto um fenômeno individual, Maurice Halbwachs, nos anos 1920-30, já sublinhara que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, isto é, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Frente a essa reflexão e, grosso modo, um questionamento ganha relevo: quais seriam os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Na busca por elucidar essa questão, Michael Pollack (1992: 200-201) destaca que, em primeiro lugar seriam os acontecimentos vividos pessoalmente e, em segundo lugar, seriam os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa pertence, ou sente pertencer. Vividos ou não pela pessoa ou pelo grupo ao qual pertence, tratam-se de acontecimentos que ganharam relevo, tamanho lugar de destaque que torna-se impossível cair no esquecimento. Em se tratando desta 'tipologia' de acontecimentos, palavras do autor,

“É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorre um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. De fato (...) podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação. (...) Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens” (op cit, p. 203).

Avançando nessa perspectiva, vê-se que a memória é, em parte, herdada, não se referindo apenas aos aspectos pessoais da vida dos indivíduos. A memória sobre flutuações, sendo alvo de articulações. Nesses termos, podemos dizer que a memória é estruturada, construída, formulada. No que se refere à memória coletiva, cívica, esse aspecto é ainda mais evidente. Ainda conduzidos pelas reflexões de Pollack, veremos que quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. Nesses termos, a memória coletiva em seu viés nacional, constitui um objeto de disputa importante, sendo comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (POLLACK, M. idem).

Enquanto eixo de análise do social, J. Le Goff (2000: 12) destaca que o estudo da memória coletiva assume um papel de destaque na luta pelo poder conduzida pelas forças sociais. Apoderar-se da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Paralelamente, os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. Tais pontos estão despontando nas entrevistas e grupos focais que temos produzido, demonstrando a força da memória de pessoas que eram crianças no período ditatorial. Tomando tais elementos como referência podemos intuir que a pesquisa ainda que em sua fase embrionária, nos trará a possibilidade de vislumbrar o papel desempenhado pela educação básica na sustentação ou não do período ditatorial.

Todo esse entendimento das questões da memória nos faz resgatar uma das vertentes da pesquisa ao qual nos dedicamos a uma observação mais aprofundada das mídias mais populares da época. Essas discussões visam expor que a mídia jornalística evoca situações que estampam uma trama redes e acontecimentos sociais nos dando a possibilidade de entrar em contato com o *modus operandi* pelo qual a política educacional era apresentada ao leitor, de maneira a identificar: Quais as eram as prioridades governamentais? Quais as demandas eram ressaltadas nesse contexto? Quem dizia o quê e como? Para isso estamos pinçando matérias relacionadas a educação e a política educacional vigente no período ditatorial.

A nossa escolha inicial está centrada no jornal A Última Hora (1951-1971), destacado como o único jornal de grande circulação que não apoiou o golpe militar. Levamos em consideração as observações apresentadas por Ana Flávia Mendes, na Revista Princípios, onde busca descortinar as contextualizações e as redes de atores e as circunstâncias que levaram à fundação do jornal Última Hora; um periódico peculiar, que desde a sua fundação em 1951 esteve na vanguarda, inovando em termos técnicos¹ e ideológicos. Seu fundador, o imigrante judeu Samuel Wainer, veio para o Brasil com a família e teve experiências em periódicos como a Revista Brasileira e a Revista Contemporânea, mas foi na Revista Diretrizes, no período do Estado Novo, e no jornal Última Hora que pôde potencializar seu jornalismo. Sua atuação na Revista Diretrizes - periódico de relevância no Estado Novo - foi alvo de investigação do Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, levando Samuel Wainer ao exílio no Estado Novo. Após o exílio, Wainer trabalhou nos Diários Associados e teve a oportunidade de entrevistar Getúlio Vargas em sua fazenda. Após esse encontro, Getúlio Vargas, passou a ser sua principal fonte. Quando Vargas voltou ao poder, em 1950, sugeriu a Wainer a fundação de um jornal próprio e assim surgiu o Última Hora.

¹ Destacamos aqui como um desses avanços técnicos o uso de cores na publicação.

Essa interação legou ao jornalista e ao jornal uma peculiaridade. De oposicionista tornou-se aliado à Getúlio Vargas. A rivalidade dos concorrentes do jornal remonta aos anos de 1955, quando o periódico foi objeto da primeira CPI do Brasil. O jornal que declaradamente apoiava Getúlio Vargas contou em sua equipe com uma série de personalidades na redação, na editoração e inovou na diagramação. Lançou vultos como Nelson Rodrigues com a coluna A vida como ela é, Paulo Francis, Otávio Malta (que já era parceiro de Wainer na Revista Diretrizes) e muitos outros. Optou por matérias com iconografias e textos curtos para atingir o público popular, pouco preparado às letras e à leitura. Inovou nas coberturas de matérias voltadas para o rádio e a TV e na diversidade dos seus redatores tendo a primeira mulher e o primeiro negro como repórteres. Assim como a assinatura da editoração do jornal. Conforme o Anuário Brasileiro de Imprensa, nos anos 50 sobressaiu com 70 mil exemplares, passando para 117 mil em 1960. Essas observações demonstram a recepção deste periódico no gosto popular.

A metodologia que utilizamos para a realização da pesquisa tem como base a análise de discurso, dos atores que emergem no jornal e os assuntos destacados como relevantes pelo grupo editorial responsável por esse periódico a respeito da temática da educação brasileira. Relativo ao recorte da pesquisa temos no acervo os cinco primeiros anos da ditadura, disponível pela base de dados do Arquivo Público do Estado de São Paulo que compilou 60 meses do periódico digitalizado no período de 01 de outubro de 1955 a 30 de dezembro de 1969. Em um primeiro momento já foi possível evidenciar matérias que direta ou indiretamente tratam da política educacional e destacam as reformas e a ideologia nacionalista a respeito da educação condizentes com os editores do jornal.

É interessante citar que, logo após o golpe, o jornal Última Hora sofreu um atentado, tendo sido depredado e incendiado, este fato trará algumas modificações na estrutura do jornal. Evidencia-se nos exemplares pós-golpe, por se tratar de um período de regime coercitivo e, considerando fatores como repressão e censura sobre a mídia, a ausência de notícias, de documentação e de registros. São fortes os dados que evidenciam a necessidade do regime político em silenciar as ações que reorganizavam toda a sociedade e em especial o sistema educacional.

Um dos eixos que vão se consolidando em nossa pesquisa está vinculado aos pioneiros da educação brasileira e sua visão e/ou atuação durante o período ditatorial. Sabemos que a área educacional nos anos 1950/60, foi empoderada através de educadores, intelectuais e políticos se organizaram reivindicando educação pública e gratuita. Nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachcoal Leme, Paulo Freire, dentre outros promoveram as transformações nos

anos pré-golpe. A partir disso trabalhamos em promover pesquisas sobre a trajetória desses nomes durante a ditadura.

O método do nosso trabalho está configurado sobre os conceitos de Biografia e História como dualidades complementares. Desta forma teremos como base teórica para a construção o conceito de Trajetória de Pierre Bourdieu e assim traçar as relações de influência que delimitaram a vida dos educadores citados na relação de subordinação e/ou dominação da estrutura política do período da Ditadura Civil-militar. O conceito de trajetória nos guiará de maneira a delinear as posições ocupadas por esses personagens e as características coletivas das suas carreiras individuais

O objetivo de buscar uma causalidade harmônica das histórias de vida individuais é explicado pela necessidade dos indivíduos e da ciência social de atribuir um sentido coerente às ações humanas. Para Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente. O corpo é o suporte de uma construção identitária realizada pela sociedade sobre o sujeito, construção da qual o próprio indivíduo não é sujeito. Todo o aparato de formação de uma identidade ou máscara social se sedimenta sobre a relação de tornar concreto um todo biográfico que não existe. Podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante seu movimento na sociedade e que acabam por sedimentar um *habitus* relacionado à história do indivíduo (MONTAGNER, 2007).

O primeiro educador que estamos estudando é o Professor Anísio Teixeira, buscando revelar sua influência ou não na educação brasileira neste período. Anísio defendia a educação pública, laica e de qualidade como direito de todos, não somente dos abastados, mas principalmente dos menos favorecidos e que esse direito deveria ser garantido pelo Estado. Após o golpe, Anísio, juntamente com outros pensadores e educadores de sua época, foi visto como subversivo, apesar de seu perfil republicano. A sua aproximação com artistas e escritores rotulados como de “esquerda” o levou a ser rotulado como inimigo do regime (Warde, 1984, p.105-139). Nossa metodologia de trabalho está baseada nesse primeiro momento em análise bibliográfica e no segundo momento na busca de informações nos arquivos da ditadura organizadas pelo Arquivo Nacional.

Ainda no modelo de análise categorizado por trajetória estamos trabalhando também: no lado inverso dos Pioneiros; os presidentes da ditadura; e as medidas educacionais postas em prática no regime ditatorial. Estamos utilizando a base de dados do *Center for Research Libraries*, onde encontramos todos os discursos e mudanças legislativas dos presidentes da ditadura militar no Brasil. Na apreciação desses documentos como primeiro passo, retiramos as informações sobre Educação Básica para em seguida, cruzarmos estas com informações

dos outros eixos do grupo da pesquisa e, assim, buscamos construir uma perspectiva holística do período estudado.

O último eixo de pesquisa está concentrado na Educação para jovens e Adultos. O Brasil de 1964 era um país de analfabetos, o censo de 1960 apontava que, entre a população de 15 anos ou mais, 39.7 não sabiam ler ou escrever. Ao longo de sua história, a Educação de Jovens e Adultos, como é hoje denominada, segundo (Paiva,2005), realizou-se como prática social através de instituições formais ou não. Na história do Brasil é possível perceber as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias de hoje.

Ainda na década de 1950 surgiram severas críticas à Campanha de Educação de Jovens e Adultos, devido ao caráter superficial do aprendizado, ao curto período e à inadequação do método para a população adulta, que era aplicado de forma igual nas diferentes regiões do país. E devido à campanha não ter obtido bons resultados em diversas regiões do país, sobretudo na Zona Rural, foi extinta logo em seguida. Depois disso surge, então, uma nova referência no panorama da educação brasileira para Jovens e Adultos: Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire, nasceu, no clima de mudança dos anos 1950. A Educação Popular se articulava à ação política junto aos grupos populares, aos intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja católica – representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estas articulações levaram a aprovação de um Plano Nacional de Alfabetização em janeiro de 1964, legislação que faria o Brasil todo ser atingido e orientado pela proposta de Paulo Freire. Mas com o golpe militar de 64, toda essa proposta de uma educação inovadora foi suprimida e para substituí-la foi proposto o MOBRAL.

É deste ponto que surge a inflexão que estamos construindo no nosso eixo sobre EJA, a relação entre a teoria/método de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire e a proposta aplicada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização –MOBRAL, decreto-lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Esta política de governo “transformou a alfabetização numa prática tecnicista e difusora de ideias patrióticas”, que inibiu a prática da proposta popular de educação como fonte de libertação, desenvolvida por Freire no nordeste do país e proposta pelo Plano Nacional de Alfabetização. (Vittoria, 2011).

O objetivo do Mobral tinha em seu bojo a proposta do governo militar/empresarial que era atender as demandas exigidas pela vida moderna e industrializante, que segundo os mesmos, o momento do Brasil demandava. A educação de adultos, faixa de idade priorizada, era de grande importância na reprodução produtiva do sistema econômico, logo, ideia de transformação é incorporada ao processo de alfabetização conduzindo as populações periféricas no caminho de garantir o crescimento da economia brasileira por meio do abastecimento de uma mão de obra doutrinalizada, produtiva e com o mínimo de letramento.

Podemos dizer que “(...) não somente o analfabetismo, mas também a alfabetização pode ser uma experiência de autoritarismo pelo simples fato de transmitir conteúdos, métodos, leituras do mundo” (Vittoria, 2011).

Havia um forte entusiasmo por esse movimento de alfabetização por parte de pedagogos ligados ao governo, os economistas e militares travestidos em educadores, inclusive o ministro da Educação Jarbas Passarinho (ministro de 03/11/69 a 15/03/74) reforça a ideia de que foi a grande política de alfabetização do país. Pensamos que os representantes desse governo ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, em locais que utilizaram um dos seguintes caminhos: seja pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhados ou precedidos por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares; ou então, de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba, no Vietnã e, mais recentemente na Nicarágua. Entretanto no Brasil de 1970 este movimento foi uma iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente, com a finalidade de defender seus próprios interesses, enquanto classe dominante, que sobre a máscara de erradicação do analfabetismo e apesar dos textos oficiais negarem, foi conhecida por sua primordial preocupação que era somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem (Cunha e Góes 2002).

O método proposto por Paulo Freire para a alfabetização de adultos buscava através do saber, criar no educando uma capacidade de refletir as questões sociais vivenciadas e assim poder tomar posição sobre as relações de trabalho, condição importante para a sua atuação como cidadão crítico. Diferentemente, porém com o mesmo objetivo de erradicar o analfabetismo, o Mobral apregoava que o fundamental era ler, escrever e fazer as operações de matemática, mas pregava ideias conservadoras de obediência ao Estado e aos empregadores. Ao separar o método da teoria desenvolvida por Paulo Freire, o regime empresarial militar apesar de trabalhar com pontos comuns ao pensamento freiriano, conseguiu significar o senso comum de ser o saber formal a salvação da sociedade. Sendo assim, pensamos neste trabalho ser relevante entendermos a natureza política dos projetos desenvolvidos, por entender que o processo educativo não tem um caráter neutro.

O foco no tecnicismo e na condução de uma educação para Jovens e Adultos que consolidasse o tecnicismo, ou melhor educação para o trabalho afetou também alguns estados brasileiros como o Maranhão. Esse estado é o locus de análise do nosso último ponto de inflexão que complementa a pesquisa sobre EJA.

O Brasil, no início da década dos anos 60 tinha uma indústria ainda em consolidação, a economia do país, que até poucos anos atrás era baseada apenas na agricultura para a exportação, necessitava urgentemente passar por um projeto modernizador para se integrar

ao capitalismo mundial. Em 1964 ocorreu o golpe militar e a implantação da ditadura. O governo contava o apoio dos Estados Unidos através dos acordos MED-USAID. Para que a modernização se desse, era necessário a ampliação do número indústrias, porém o país não estava preparado e havia necessidade de mão de obra. Como conseguir trabalhadores especializados em um país de analfabetos? O estado do Maranhão, com o auxílio do governo golpista, iria constituir políticas com o caráter tecnicista e de capacitação de mão de obra rápida.

O Estado do Maranhão, que foi um grande produtor de algodão, por falta de investimentos viu sua economia entrar em falência, e ainda recebeu a imigração de outros estados que passavam por pior situação, trazendo mais dificuldades. Em 1965 sobe ao poder um novo governador, José Sarney², que para superar o problema econômico adota três novos projetos educacionais, que vamos apenas apresentar pelo curto espaço que temos:

“Dentro desses projetos destacamos os que se propunham a diminuir o analfabetismo em andamento então três grandes projetos: ‘Televisão educativa’, ‘Projeto Bandeirante’ e ‘Projeto João de Barros’ (PINTO MARIA, 1982).

Na capital o déficit era o curso ginasial, e para isso foi criado o projeto “Televisão Educativa”. A verba era pouca para sanar este problema, então o Departamento de Estrada e Rodagem cedeu alguns galpões, onde em cada um foram implantadas quatro salas de aula e instalados aparelhos de televisão. O método pedagógico adotado não foi o tradicional e sim o de “Ciclo de aprendizagem”, que nessa sala de aula seria o corresponde a aula propriamente dita, onde se assistia pela televisão uma situação problema, e assim o grupo estudantil discutia o assunto e todas as atividades eram executadas a partir daí. Foi a primeira vez que foi utilizado este método no Brasil, no primeiro ano funcionou apenas o 1º ginasial com 35 salas de aula, no segundo ano havia 161 salas de aulas funcionando com o 2º ginasial, mostrando em pouco espaço de tempo um ótimo desenvolvimento.

Para as áreas mais afastadas onde o sinal de televisão não chegava foi criado o “Projeto Bandeirantes”. Os ginásios bandeirantes tinham como finalidade, preparar os alunos para terem condições de serem treinados pelas indústrias já inseridos no mercado de trabalho. Eram oferecidas matérias básicas e optativas, optativas profissionalizantes e

²Sarney político de fama duvidosa até hoje no Brasil, (...) *Defendeu o projeto de reformas de base canalizado pelos esforços do governo João Goulart e criticou o golpe militar de 1964. Não obstante, foi um aliado do regime militar e ingressou, pouco depois, na ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido que defendia a ditadura. Em 1965, Sarney foi eleito governador do Maranhão em uma votação até então inédita na história do estado, com cerca de 121 mil votos.* (<http://acervo.estadao.com.br/noticias/personalidades,jose-sarney,537,0.htm>)

práticas educacionais. Como maior problema era com os profissionais, foi exigido pelo estado que cada município contratasse pelo menos cinco normalistas para que o projeto fosse implantado. E fazia parte do contrato que os professores dessem também um período de trabalho nas escolas primárias, melhorando o ensino primário nos municípios. O resultado foi que ao fim de três anos, setenta e oito ginásios foram implantados cobrindo todos os municípios, possibilitando que 10.326 alunos concluíssem o curso ginásial.

O ensino primário nas áreas rurais era maior problema, e para isso o governo do Maranhão implantou o “Projeto João de Barro”. Para esta difícil tarefa foi constituída uma equipe, onde a maior parte dela era de membros do extinto Movimento de Educação e Base (MEB)³, como vasta experiência em alfabetização, mobilização popular, treinamento de líderes, e em sindicalização rural.

As instalações escolares eram feitas nos mesmos moldes arquitetônicos da comunidade, barracões com parede de taipa, chão batido e cobertura de palha, que era construído pelos próprios habitantes locais, no período em que um monitor era treinado para aplicar as aulas.

O Projeto João de Barro foi instituído nos moldes de escola rurais, sendo implantados 49 escolas, todas oferecendo educação integral - intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista e sanitária. Os monitores, que não eram obrigatoriamente profissionais de educação, eram treinados pelo método Paulo Freire de educação para adultos, e era implantada campanhas de construção de fossas sanitárias, campanhas de vacinação, e outros tipos de atividades semelhantes para a melhoria de vida da população. A noite esses monitores tinham a responsabilidade de fazer o papel de animador de comunidade. Ao fim de dois anos, a rede já havia se multiplicado em 835 escolas.

Com o fim do governo Sarney em 1970 houve o declínio dos projetos. Mas em 1972 tentaram retornar o projeto, porém a mando do Conselho Estadual de Educação e o projeto passou a ser chamado de Projeto de Educação Rural do Maranhão, e atingiu exclusivamente as crianças de 7 a 14 anos.

³ O MEB é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961, desde então vem realizando ações diretas de mobilização social, alfabetização de jovens e adultos e educação de base é responsabilidade de equipes regionais em cada uma das unidades da federação. Atua no Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual. A opção preferencial por essas regiões está definida em Estatuto, como áreas populacionais do País em que os indicadores socioeconômicos revelam situação de pobreza e, consequentemente, índices sociais e econômicos abaixo dos desejados. A coordenação pedagógica, o planejamento, o controle administrativo e a avaliação de resultados das ações são monitorados a partir da Equipe Nacional localizada em Brasília.

Nas avaliações que temos constituído concluímos, tal qual José Wellington Germano, que a educação brasileira durante o regime ditatorial se sustentou através do tripé ideológico “constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (GERMANO, 1994).

Enfim, consideramos que o nosso trabalho contribuirá para diminuir lacunas e superar a visão do senso comum sobre o período. Esta visão está em consonância com as propostas da Comissão da Verdade⁴ e trabalhando no viés da História do Tempo Presente. É um plano de investigação que aspira construir um banco de dados para eventuais pesquisas não só no campo da História da Educação, como também no campo da História Política do Brasil. No campo da História da Educação a memória das políticas institucionais educacionais - públicas e privadas - durante a ditadura militar, contribuirá para diminuir lacunas e superar a visão do senso comum sobre o período. Temos como meta ultrapassarmos as ideias do senso comum, e assim estimular a produção de novas perspectivas que abrangem diversas questões relacionadas às instituições, processos sociais ou culturas. Estamos edificando uma pesquisa que tenha como base métodos tanto qualitativos quanto quantitativos, e que possibilite revelar as contradições históricas da educação. Certamente a melhor forma de se produzir uma pesquisa está na habilidade de identificar as lacunas na qual o cientista deve se debruçar. A partir da identificação do problema a ser pesquisado, as etapas a seguir – o planejamento, a execução, a interpretação e o relato – são frutos de um processo contínuo que constituem o que chamamos de pesquisa.

Fontes e Referências

Arquidiocese de São Paulo. Brasil: Nunca Mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

⁴ "A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988" Mas também apontar novos caminhos de estudo para o período da Ditadura Civil-Militar brasileira. Para melhor entender a CNV ver o site: <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

Biblioteca da Presidência da República (s. d), “Biografia/Período Presidencial – José Sarney”. <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jose-sarney/biografia-periodo-presidencial>>. Acessado 10 maio 2015.

BOMENY, Helena. O sentido político da educação de Jango. Fundação Getúlio Vargas. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango> Acessado 27 jan 2016.

Centro Educacional do Maranhão João Batista Carvalho (2014), “Nossa História”. Página consultada em 9 de Maio de 2015, <<http://cemajbc.blogspot.com.br/2014/03/nossa-historia.html>>

DINIZ, Lília. Última hora, 60 anos. In: Observatório da Imprensa. 24/11/2011. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/lt_i_gt_ultima_hora_lt_i_gt_60_anos Acesso: 13 de março de 2015.

DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

FAVERO, O.; In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F (2010), “Movimento de educação de base – MEB”. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (em CDROM).

FERREIRA, Jorge. “O governo João Goulart e o golpe civil-militar de 1964”. In: _____ e DELGADO, L. de A. N. (org.). O Brasil republicano. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 343-404.

FICO, Carlos. Como Eles Agiam. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

FIGUEIREDO, Argelina. Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964. São Paulo: Paz e Terra, 1993, pp.21-209.

FERNANDES, F. Brasil, em compasso de espera. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. A revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GUIRALDELLI JR. P. Filosofia e História da Educação Brasileira. Barueri, SP: Manoli, 2003.

HEYMANN, Luciana. Desafios e rumos da política educacional, Fundação Getúlio Vargas. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional> Acessado 22 jan 2016.

Jornal Última Hora. Arquivo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/uhdigital> Acesso: 20 de agosto de 2015.

KREUTZ, Arno (1982), “Uma experiência oficial de educação popular no Maranhão”, *Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Osmar Fávero*. Brasil: Fundação Getúlio Vargas.

PINTO, José Rezende; OLIVEIRA, Liliâne Aranha; SAMPAIO, Brant; PASCOM; Ana Roberta. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>Acessado 27 jan 2016.

MENDES, Ana Flávia. Última hora escola de jornalismo e trincheira de defesa da democracia. Revista Princípios. Disponível em: <<http://www.revistaprincipios.com.br/principios/34-noticias/339-jornal-%C3%BAltima-hora-escola-de-jornalismo-e-trincheira-de-defesa-da-democracia.html>> Acesso: 7 de agosto de 2015.

MENEZES, E. T. de. “MEC/USAID” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MELLO, G. N. de. A Pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (46): 1983. Editora da UFSCar, 1995, pp. 3-191.

O'DONNELL, Guillermo. Reflexões sobre os estados burocrático-autoritários: São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1987, pp. 9-75.

PINTO, Maria Núbia Bonfim (1982), “Do velho ao novo: Política e Educação no Maranhão”, Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Brasil: Fundação Getúlio Vargas.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura militar, esquerdas e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

STEPAN, Alfred. Os militares na política. As mudanças de padrões na vida brasileira. Rio de Janeiro: Artenova, 1975. Partes 2, 3 e 4, pp. 46-196.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO CASTELLO BRANCO⁵

⁵ Este trabalho é parte integrante dos resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “A Educação Brasileira de 1964 a 1985: Impactos da ditadura”, coordenada pela professora Dr^a Jane Santos da Silva, da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Palavras-chave: **Política Educacional; Ditadura Militar; História da Educação.**

Introdução

O presente trabalho propõe-se a realizar um levantamento das medidas educacionais postas em prática no primeiro momento da ditadura militar, no governo do presidente Castello Branco (1964-1967), e é parte integrante de estudos realizados sobre as propostas dos cinco presidentes do Brasil em torno do campo educacional nos 21 anos de duração do regime militar. Com esses estudos, queremos contribuir para o alcance, de fato, da realidade educacional brasileira entre 1964 e 1985 e de sua influência na educação que vivemos hoje.

Efetivamente, nossa pesquisa busca saber:

- O que se objetivava com a aplicação dessas políticas?
- De que forma isso aconteceu?
- O que estava por trás das críticas feitas às condições educacionais nos anos anteriores ao regime militar?
- Qual o tipo de brasileiro que, de fato, almejava-se formar?
- Essas propostas foram cumpridas?
- O que era visto como melhoria da qualidade da educação?

O golpe militar, ao se realizar, impediu um movimento de mudanças estruturais que estava sendo promovido nos anos 1950 e início da década de 1960, no qual as políticas sociais, dentre elas a da Educação, eram a ponta de lança de inúmeros projetos governamentais e privados.

As mudanças na política educacional tinham como base a recuperação das bandeiras de luta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ⁶ e, de forma mais ampliada, no Manifesto - Mais uma vez convocados (1959) ⁷.

Os dois manifestos contribuíram de forma contundente para a democratização do ensino no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se posicionou de modo contrário aos ideais de intelectuais conservadores e o Manifesto - Mais uma vez convocados em oposição à Igreja Católica, colaborando na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61. Juntos, os dois documentos impulsionaram movimentos capazes de abalar as estruturas tradicionais em que se encontrava e ainda se encontra a educação brasileira. Mesmo com diferenças internas, entre os pensamentos de seus signatários, e externas, entre um Manifesto e outro, ambos os textos eram partidários de uma escola brasileira que se constituísse pública, gratuita, obrigatória e laica.

Esses anos mostraram o engajamento de educadores, intelectuais e políticos na luta por uma educação pública, gratuita, capaz de reconhecer a diversidade cultural com que lida e valorizar as demandas individuais de seus educandos, sem buscar para estes uma orientação, uma verdade científica que reproduza as desigualdades existentes. Podemos afirmar que foi um período fértil para a História da Educação Brasileira, conduzida por nomes que consolidaram esse campo como, por exemplo, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Lemme, Paulo Freire. Este último, o mais conhecido e também membro do Movimento de Educação Popular do Recife – MCP⁸, atuou de maneira incisiva valendo-se de uma pedagogia que buscava “aprofundar

⁶ Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Esse manifesto defendia uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e única, apesar das inúmeras divergências de seus signatários. Se opunha à educação que considerava tradicional, dizendo-se partidário de uma nova educação. Além disso, os pioneiros acreditavam na educação como um direito de todos, portanto, um dever do Estado. Embora existam inúmeras críticas sobre a escola que seria construída a partir dos ideais deste Manifesto, é necessário entender e reconhecer sua participação fundamental na luta por uma educação pública e gratuita no Brasil, que até hoje persiste.

⁷ Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto. Nesse movimento o objetivo era resgatar um pouco dos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em um momento no qual tramitava no Congresso Nacional o projeto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB da educação brasileira. Para a aprovação desta, que ocorreu em 1961, foram anos de debate entre os defensores da escola pública e os da escola privada. Os últimos, em grande parte representados pela Igreja Católica, intervindo pela “liberdade de ensino”. Desse modo, o Manifesto “Mais uma vez convocados” representou a união de intelectuais que defendiam que verbas públicas deveriam ser destinadas à educação pública e que as escolas privadas deveriam se submeter à legislação oficial, não impondo seus interesses sobre o setor público.

⁸ O Movimento de Cultura Popular - MCP, foi criado em 1960, em Recife, com apoio de Miguel Arraes durante sua primeira gestão na prefeitura da cidade. Se propunha a alfabetizar jovens e adultos a partir da valorização da cultura e dos conhecimentos populares. Segundo Gonçalves, no MCP os

as aproximações e as trocas com os sujeitos dos meios populares, considerando aquilo que orienta seus modos de existir”. (GONÇALVES, 2013).

Com a chegada de João Goulart - o Jango⁹ - à presidência da República, os movimentos citados ganharam força e representatividade no governo, principalmente após o fim do Parlamentarismo:

“No período de 1961 a 1964 estes movimentos ganharam corpo e ampliaram sua atuação no cenário social e educacional brasileiro, com o apoio do governo Joao Goulart (...). João Goulart, por seu turno, manifestava e agia na direção do encaminhamento conjunto tanto das reformas econômicas estruturais como da reforma educacional, por meio do Plano Nacional de Educação, o qual se evidenciava a tentativa de estreitamentos de ligações com os setores populares e, simultaneamente, um distanciamento das elites do país.” (GATTI, 2010).

Em contraste com esse período, o golpe que acontece no Brasil em 31 de março de 1964 e depõe Jango, irá consolidar um novo modelo educacional a partir de críticas aprofundadas ao projeto anterior, que nem conseguira instaurar-se. A reforma educacional que, oficialmente, utilizaria o Método Paulo Freire por toda a extensão territorial brasileira não vingou. E é desse ponto em diante que versa nossa pesquisa.

Este trabalho aqui apresentado é um estudo sobre o Governo Castello Branco, que teve como base os dados da Biblioteca Virtual *Center for Research Libraries*, onde encontramos todos os discursos e envios de mudanças legislativas dos presidentes da ditadura militar. Para fortalecer nossas análises, fizemos uma busca de cunho biográfico do ex-presidente

educadores podiam explorar sua ação. Trabalhavam, investigavam, pesquisavam e, assim, se reconheciam como educadores, como pertencentes a uma cultura, retornando a suas origens. Entendiam, aos poucos, o sentido de sua ação em uma sociedade tão desigual. Trabalhando em conjunto, os educadores do movimento iam construindo relações humanas e sociais (GONÇALVES, 2013) e influenciavam a origem de diversos outros movimentos ligados a educação popular pelo Brasil. Com o golpe de 1964, o MCP foi extinto após ter sua sede no alvo de dois tanques de guerra, todos os seus arquivos queimados e seus integrantes perseguidos por ordem dos militares.

⁹ João Goulart era o vice-presidente do governo Jânio Quadros e, pela ordem natural dos acontecimentos, assumiu, por meio do regime presidencialista, após a renúncia deste em 25 de agosto de 1961. Entretanto, Jango, como era chamado, era visto como uma ameaça ao futuro do país, principalmente por aqueles ligados aos interesses do capital estrangeiro, já que se aproximava do varguismo e do populismo. Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, ao lançar a “campanha da legalidade”, foi fundamental para que Jango pudesse tomar posse, mesmo que através do Parlamentarismo, aprovado pelo Congresso Nacional em 2 de setembro de 1961. Com o apoio de alguns políticos, de movimentos sociais, da Central Geral dos Trabalhadores - CGT e da União Nacional dos Estudantes - UNE, João Goulart conseguiu a volta do presidencialismo por meio de um plebiscito em janeiro de 1963. Com o fim do parlamentarismo, João Goulart seguiu como presidente do Brasil até 31 de março de 1964, véspera do golpe civil-militar.

Castello Branco e, em seguida, cruzamos as informações conseguidas até o presente momento. Assim nossa análise indicou de forma mais clara a postura adotada pelo governo no período estudado, tendo como objeto central a Educação Básica. Nesse último ponto é que estamos centrados atualmente.

Desenvolvimento

Sabemos que a educação pode apresentar a face de condutora principal de um projeto emancipatório ou ser a base para a conservação de um projeto reacionário. Mesmo em períodos de retração, existe um embate entre as forças hegemônicas e contra hegemônicas que revela o conflito inerente a sociedade de classes (BUTTIGIEG, 1993). Esses movimentos de 1950 e 1960 persistem em formas de resistência durante a ditadura, mas não conseguem se reinventar. É, nesse sentido, onde a História político-pedagógica se faz central, que este projeto se insere com o objetivo de revelar as forças políticas condutoras da educação no período após o Golpe e suas consequências:

“É provável que esse tenha sido um dos grandes golpes impostos pela Ditadura Militar e aliados contra os movimentos sociais e populares daquele tempo. As conquistas mais importantes naquele âmbito de problematização e elaboração estavam apenas começando; as dinâmicas de autocrítica e que questionamento não tiveram tempo de se consolidarem. Com a dispersão imposta, com o aumento do número de exilados, os movimentos sociais e populares foram sendo retomados, ao longo da Ditadura Militar, como formas de resistência, sem que os achados mais importantes daquele período pudessem ter sido exaustivamente examinados e reinventados.” (GONÇALVES, 2013).

O Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, militar cearense nascido em Fortaleza e primeiro presidente do Brasil após o golpe de 1964 em 15 de abril de 1964 através da eleição indireta, teve seu governo como suporte legal para validar o endurecimento cada vez maior da ditadura civil-militar, conforme informações do Arquivo Nacional, no sítio da presidência da república brasileira.

De acordo com os documentos que encontramos na base de dados citada em seus discursos, Castello disse ter encontrado o campo educacional brasileiro em péssimas condições, dado que, no momento, havia mais de 30 milhões de analfabetos, faltava mão de obra nos setores primário, secundário e terciário, o que apontava-se como ocasionado por déficits na educação, que encontramos na Biblioteca Virtual referida anteriormente. Também criticava a falta de especialização pedagógica dos professores e o quanto a escola e o ensino,

se distanciavam da realidade dos educandos. A carga horária escolar baixa era mais um dos pontos que incomodavam o ex-presidente (BRANCO, 1965). Todas essas questões levantadas, para ele só existiam por causa da crise constituída, principalmente, nos dois governos anteriores - Juscelino Kubitscheck e João Goulart - que não teriam investido de forma contundente no desenvolvimento da educação brasileira. Sendo assim, o governo representado pelo Presidente Castelo Branco precisava constituir mudanças que, segundo José Willington Germano, se produziam através de um tripé ideológico:

“O tripé ideológico era constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (GERMANO, 1994: 183).

Este modelo ideológico foi base das formulações de todo o período da ditadura que já vinha se formando entre os grupos que forjaram o golpe. A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Gary Becker, surgiu nos Estados Unidos, nos anos 1950 e teve como principal formulador Theodore W. Schultz. Ele a propõe com o objetivo de demonstrar o quanto o “fator humano” pode ser importante para a ampliação da produtividade econômica no capitalismo, o que significa dizer que o trabalho humano era capaz de gerar um considerável aumento nas taxas de lucro do capital. E a educação realizava um papel fundamental nessa lógica. Ela, que nesse caso devia receber investimentos capitalistas, se tornava um “valor econômico”, já que era considerada o pressuposto do desenvolvimento da economia e também do indivíduo, que se valorizava ao mesmo tempo em que valorizava o capital. A Teoria do Capital Humano, ao ser implementada, provocou um forte individualismo e justificou as contradições do capitalismo, realizando a manutenção das relações de poder e das desigualdades existentes, em uma sociedade na qual as classes dominantes subjugaram as classes populares. Sendo assim, podemos entender, conforme Gatti (2010), também citando Manacorda (1991):

“A percepção do valor econômico da educação, pois resulta da ideia de que a educação interfere na produtividade econômica, sendo fator de desenvolvimento econômico, por meio do desenvolvimento tecnológico dos instrumentos e da organização da produção, bem como da necessidade da intervenção estatal como racionalizadora e equilibradora da produção.

Os recursos humanos para a produção são consequências dos investimentos entre os quais a instrução é muito importante e a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. A educação, nessa perspectiva, teria duas funções básicas: a de “educar o produtor

especializado ou o consumidor desinteressado de cultura” (MANACORDA, 1991).” (GATTI, 2010).

E a Doutrina de Segurança Nacional – DSN, que tem suas origens ligadas à Teoria do Capital Humano, foi elaborada pelos Estados Unidos no período da Guerra Fria. A DSN possuía uma lógica totalitária, a qual não permitia divergências políticas e descontinuidade dos valores considerados mais tradicionais. Assim, com um cunho militar e conservador, acreditava que tudo o que fosse diferente do corpo social, tudo que questionasse este e fugisse de uma sociedade considerada em harmonia pelas economias de mercado, seria uma ameaça para os valores da ideologia liberal e deveria ser extirpado.

“A repressão foi fortemente exercida, vigiando professores e suas condutas, observando alunos e expulsando os subversivos. Todos esses atos eram respaldados na ideologia de Segurança Nacional, na qual de certa maneira funcionava como um movimento anti-intelectual em nome de um anticomunismo propositadamente exacerbado.” (NUNES, 2011).

O Brasil foi controlado pela DSN através do Sistema Nacional de Informações – SNI, órgão responsável por manter a ordem e garantir que os objetivos do capitalismo fossem alcançados. Aqui, todos aqueles que se opunham de alguma forma ao estabelecido pelo governo, seriam vistos como subversivos apoiados por países socialistas que pretendiam derrubar um regime democrático, a Ditadura Militar, que agia para garantir a liberdade.

“Sob outros aspectos, todavia, o sistema educacional brasileiro impõe ponderáveis obstáculos à obra de democratização de oportunidades: além dos déficits de atendimento, decorrentes da limitação de recursos imposta pelo subdesenvolvimento, existe um visível desequilíbrio na ação conjunta dos poderes públicos nos três níveis escolares. Como é do conhecimento do país, poucos setores (foram) tão atingidos pelo Estado de coisas anteriores à Revolução quanto o do ensino, onde o Governo pecara não só pela omissão, mas também pelo estímulo a elementos desejosos de implantarem a subversão. Na realidade, o ensino fora abandonado e os professores, principalmente nas Universidades, sentiam-se ameaçados na sua autoridade. Programas e planejamentos foram postos de lado, ao mesmo tempo em que um clima de irresponsabilidade conduzia ao aviltamento da educação brasileira.” (BRANCO, 1965).

A partir da lógica na qual se insere a Teoria do Capital Humano e a DSN pensa-se numa educação tecnicista, que se pauta na subordinação dos objetivos educacionais aos objetivos da produção, ou seja, no tecnicismo a educação é submetida aos interesses da sociedade. Seu objetivo é formar mão-de-obra para a indústria que não questione as relações de poder estabelecidas pelo capitalismo. O conhecimento gerado por esse tipo de educação é totalmente desvinculado da realidade e faz com que a visão sobre o mundo seja parcial. Uma educação tecnicista contribui para que o oprimido (classe dominada) se torne cúmplice do opressor (classe dominante) ao desenvolver naquele uma consciência política essencial para manter as desigualdades que tanto beneficiam este.

Conforme Gatti, na concepção dos militares, a alfabetização era imprescindível para o desenvolvimento econômico que buscavam, alicerçado pelo capitalismo. O analfabetismo deveria ser erradicado, mas a forma como a população seria instruída estava submetida à “manutenção da hegemonia de poder dominante” (GATTI, 2010). Para que isso ocorresse, era preciso que a educação se concentrasse na aprendizagem, discutisse a mesma, os métodos de ensino e a didática. Não podia mais pautar suas discussões acerca dos problemas sociais e não podia mais refletir sobre as relações entre escola e cidadania, escola e realidade:

“As principais propostas vinculadas nos planos do Governo Militar, vinculavam diretamente educação e desenvolvimento no sentido da formação de recursos humanos, sendo o investimento em capital humano tomado claramente como fator econômico residual, do desenvolvimento tecnológico por meio de investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T), por meio da distribuição de renda; do desenvolvimento humano, por meio dos indivíduos talentosos, mas tudo isso limitado pela ideologia da segurança nacional, na qual participação e cidadania não combinavam com oposição ao regime militar.” (GATTI, 2010).

A partir dessa reflexão talvez sejam mais perceptíveis os motivos pelos quais os militares, logo após o golpe de 1964, acabaram com o Programa Nacional de Alfabetização - PNA¹⁰, fundamentado pelo Sistema Paulo Freire (GATTI, 2010), e que tinha como objetivo implantar diversos sistemas educacionais direcionados às classes populares, de modo a alcançar sucesso na alfabetização e conscientização de populações que vivem realidades

¹⁰ João Goulart, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, instituiu o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, consagrando o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”. O PNA previa a “cooperação e os serviços” de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis” (GADOTTI, 2013).

diferentes, em regiões específicas, e ainda não foram beneficiados pela educação. E talvez se torne mais difícil compreender porque dizia-se que o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL¹¹ foi uma transgressão da pedagogia freireana, sobre a qual os tecnólogos da ditadura transformaram a filosofia em método, mas não iremos nos prolongar nessa consideração.

Retornando ao ideário da pedagogia tecnicista no período Castelo Branco, é possível constatar que foi nesse sentido no qual o governo propôs como incremento da educação básica brasileira, o aprimoramento da prática docente, prometendo formar 900 supervisores em centros de treinamento, capacitar 3.500 professores para o trabalho em escolas comerciais, formados em um centro de especialização de docentes especializados, aprimorar cada vez mais o ensino normal, formar e treinar docentes, técnicos administrativos e pesquisadores no campo educacional.

“Proceder-se-á ao treinamento e capacitação de 3.500 professores e instalar-se-á um centro para formação de docentes especializados para as escolas comerciais” (BRANCO, 1966: 110).

Anunciou também que, no que diz respeito ao ensino primário, seriam criadas mais matrículas através do recolhimento do salário-educação, escolas de fronteira seriam construídas, os resultados obtidos no Censo Escolar realizado em 1964 seriam analisados e apurados e o sistema educacional sofreria uma ampliação a fim de que os déficits de escolarização fossem diminuídos. Para o ensino médio, visto como a mais relevante modalidade da educação capaz de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, prometeu a construção de novos ginásios, assistência técnica aos estabelecimentos responsáveis pelo ensino comercial, formação de um maior número de técnicos industriais e auxiliares técnicos através da ampliação do ensino industrial e criação de bolsas de estudo para os filhos de trabalhadores sindicalizados.

“Ao ensino médio dar-se-á especial relevância, pois este nível se vem constituindo em sério obstáculo ao processo de democratização de oportunidades e em ponto de estrangulamento ao suprimento de técnicos agrícolas e industriais indispensáveis ao crescimento econômico nacional; o ponto de partida para a ação de aperfeiçoamento do ensino médio será a

¹¹—O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, foi criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

implantação de um programa especial de bolsas de estudo para os filhos de trabalhadores sindicalizados, original em todos os sentidos e que dará novas dimensões à educação e ao sindicalismo no País” (BRANCO, 1966: 110).

Todos esses dados estão sendo analisados para que saibamos sua autenticidade no que diz respeito ao cumprimento dessas propostas feitas pelo ex-presidente Castelo Branco. Para darmos seguimento ao debate, temos pontuado nossas discussões de acordo com os trabalhos que a historiografia brasileira vem promovendo desde o ano 2000, o que implica em reforçar que o uso da expressão “Ditadura Militar” não designa de forma evidente os responsáveis por tal período que acometeu o país, apresentando apenas um lado dos que promoveram o golpe e o estruturaram o governo de 1964 a 1985, os militares. É necessário nomear todos que construíram esse “consórcio” de forças que naquele momento conseguiu o poder com “(...) uma heterogênea aliança, reunindo líderes políticos, empresariais e religiosos, civis e militares, elites sociais e segmentos populares” (REIS, 2014). Entender como os grupos contra hegemônicos conseguiram organizar as relações de poder e chegar ao governo, pela força, é ponto crucial para desvelar as políticas educacionais de então. (BUTTIGIEG, 1993). Esta visão se destaca nas políticas que foram agenciadas por esses governos, em especial na educação, onde o setor empresarial, após fóruns organizados, principalmente pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES, pensou qual seria a educação que desenvolveria o país de forma a ser alcançada a produtividade e a formação de mão de obra (DREIFUSS, 1981). Percebiam que o IPES não era apenas formado por empresários, mas também por professores universitários como Theophilo de Azeredo Santos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), grande defensor de um ideal, no qual a Educação deveria ser voltada para as necessidades do mercado.

“O IPES representou, fundamentalmente, os interesses do empresariado brasileiro associado ao capital estrangeiro e das empresas multinacionais, de uma “elite orgânica” desse bloco histórico (DREIFUSS, 1981) que terá como tarefa principal manipular a apreensão da realidade pela população, fazendo com que seus interesses corporativos apareçam como interesse geral da sociedade brasileira, em uma atuação marcante na superestrutura ideológica da mentalidade nacional. Eram, de fato, os responsáveis pela formação de uma nova hegemonia que legitimava uma intervenção militar na política nacional.” (GATTI, 2010).

Tais discussões embasam nossa análise do discurso do referido presidente, centro da análise em questão, pontuando como os empresários foram fortalecidos por cada

movimentação da política dos militares. É com essa conjuntura e visivelmente com uma consolidação das forças reacionárias que se deu o golpe em 1964, paralisando os avanços que vinham lentamente se materializando. Nossa proposta é justamente trazer para exame as políticas educacionais desse difícil momento da história brasileira.

Conclusão

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que as diretrizes e práticas se consolidaram pelos paradigmas de Segurança Nacional e Tecnicismo, durante esse período. Tanto a Segurança Nacional quanto o Tecnicismo tiveram como base a Teoria do Capital Humano. Esta, constitutiva de um corpo ideológico e teórico vinculado a disciplina Economia e Educação. De fato, já entendemos que a política de Castelo Branco para a educação se pautou em um modelo tecnicista que tinha como base a teoria do “capital humano”, a qual explicaria a modernização como proveniente de bases e determinações materiais, intimamente ligadas ao processo de produção e reprodução do capital. Concluimos também que, para alcançarmos o nosso objetivo de entender qual a perspectiva da ditadura em relação à condução da política educacional, necessitaremos avançar nos arquivos dos presidentes posteriores, até o ano de 1985.

“A crença na capacidade educativa centrada no material instrucional e no aparato tecnológico animou os planos educacionais colocados em ação durante os governos militares. Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico no corte tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, e o regime militar e vigor, dado que essa opção deixava em segundo plano os debates em torno da relação escola e cidadania e, por consequência, os debates em torno da democracia. A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava a neutralidade, em correspondência com a doutrina de segurança nacional, coadunava-se ao processo de modernização conservadora empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro.” (GATTI, 2010).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Governo Federal. Biblioteca da Presidência da República. Biografia. Humberto de Alencar Castello Branco, Marechal. Disponível em: 18/01/2016
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/castello-branco>

Acesso em: 30/09/2015.

BRANCO, Humberto de Alencar Castello. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1965. p. 169-171. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1350/> Acesso em: 20/03/2015.

BRANCO, Humberto de Alencar Castello. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1966. p. 108-110. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1347/> Acesso em: 20/03/2015.

BRANCO, Humberto de Alencar Castello. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1967. p. 96-105. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1334/> Acesso em: 20/03/2015.

BUTTIGIEG, Joseph A. (1993) Educação e hegemonia. In Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003, Campinas: Unicamp.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kazuko. *Escola pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o direito à educação*. Primeiro Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia. UNIOESTE. Cascavel-PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf> Acesso em: 03/11/2015.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A Conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: 50 anos de Angicos - Significado para a educação brasileira hoje*. Direcional Educador, ano 9, n.100, mai. 2013, p.08-12. São Paulo, Unifreire. Disponível em: <http://boletim.unifreire.org/educacao02/2013/09/11/paulo-freire-50-anos-de-angicos-significado-para-a-educacao-brasileira-hoje/> Acesso em: 20/11/2015.

GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723 Acesso em: 20/11/2015.

GATTI, Décio Jr. *A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972)*. Cadernos de História da Educação. v. 9. n. 1. jan./jun. Edufu: Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451/4768> Acesso em: 10/10/2015.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2.^a edição - São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *A Educação de Jovens e Adultos e a arte de pensar por alternativas*. ANPEd: Goiânia, 2013.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucília R. S. Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. Edições Loyola: São Paulo, 1984. p. 34.

LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. In: _____. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 15/10/2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 27 de jan. 2016.

MINTO, Lalo W. *Teoria do Capital Humano*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm Acesso em: 07/10/2015.

NUNES, Renato Costa. *A economia e a educação brasileira: nos governos militares*. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Monografia de curso de especialização em Gestão Pública Municipal. Maringá, PR. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira*. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/271/boltec271c.htm> Acesso em: 03/10/2015.

PARSINATO, Darciel. Importância do Manifesto de 1959 para a educação brasileira. *Revista Semina*. Passo Fundo-RS. v. 10. 2º sem./2011.

RAMEH, Leticia. Compreensão do movimento de cultura (MCP) em Pernambuco antes do golpe militar de 64 e educação popular. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/04.%20Pol%EDticas%20l/leticarameh.pdf> Acesso em: 17/11/2015.

REIS, Daniel Aarão. *Modernização, Ditadura e Democracia*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2014.

**“CULTURA PHYSICA PARA A FAMÍLIA CAMPINENSE”:
A CIRCULAÇÃO DO ENSINO DE HIGIENE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO
PEDAGÓGICO – CAMPINA GRANDE – PB (DÉCADA DE 1930)**

Alexandro dos Santos¹²
Lais Vasconcelos Santos¹³
Iranilson Buriti de Oliveira¹⁴

O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos que circularam no Instituto Pedagógico na década de 1930, abordando a implantação do ensino de Educação Física na cidade de Campina Grande. Para tal, utilizamos como fonte de pesquisa os jornais e revistas da época: *Evolução Jornal* (1934), *A União* (1931), *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942), e a *Revista Evolução* (1931-1932). As discussões a respeito das práticas de exercícios físicos foram baseadas na historiografia relacionada ao tema, a exemplo de Soares Júnior (2011), com seus estudos sobre o ensino de Higiene e Educação Física na cidade da Parahyba, no início do século XX, Soares (2004), e Ghiraldelli Jr. (1991), que proporcionam uma melhor compreensão acerca da implantação do ensino de Educação Física no Brasil. O aporte teórico-metodológico apoia-se nas abordagens da Nova História Cultural, a partir das discussões feitas pelo filósofo francês Michel Foucault (2010), enfatizando o conceito de poder disciplinar. O Instituto, criado em 1919, foi umas das muitas instituições particulares que surgiram na cidade durante as primeiras décadas do século XX. Trazia em sua estrutura física os ideais de modernidade. Localizado na rua Barão do Abiai, Centro do município, com ensino destinado para o primário e secundário, educadores de ambos os sexos, e composto de duas cadeiras oferecidas por seus fundadores: o Tenente Alfredo Dantas, e sua enteada, a professora normalista Ester de Azevedo. A década de 1930, foi o período em que o ensino de Educação Física começou a circular nas escolas de Campina Grande como parte de um processo chamado medicalização e disciplinarização do espaço escolar e dos corpos das crianças. Alcançar uma mente perfeita, detentora de conhecimentos e capaz de formar opiniões, esses eram alguns dos muitos benefícios que a prática da cultura física trazia ao corpo das crianças e jovens que praticam atividades físicas. O ensino de Educação Física era o caminho a ser percorrido por quem desejava um corpo e uma mente fisicamente capaz. Nesse período, os diretores do Instituto Pedagógico disponibilizaram o ensino de Educação Física aos seus docentes e discentes como forma de disciplinar a mente e o corpo. Essa preocupação em “cultivar” o corpo dos alunos pode ser compreendida como uma estratégia para evitar possíveis desvios de conduta daqueles que seriam os futuros cidadãos campinenses.

¹² Autor, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG. E-mail: alexandrodossantos09@gmail.com.

¹³ Autora, Bolsista do PIBIC/CNPq-UFCG, discente do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. E-mail: lais_lvs@hotmail.com.

¹⁴ Autor, Orientador, professor da Universidade Federal de Campina Grande

Palavras-chaves: Instituto Pedagógico; Educação Física; Campina Grande; Poder disciplinar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem por objetivo analisar os discursos que circularam no Instituto Pedagógico¹⁵ na década de 1930, para implantar, o ensino de Educação Física. O Instituto Pedagógico foi pioneiro em disponibilizar a seus docentes e discentes o ensino dessa disciplina ainda durante os primeiros anos de sua criação, pelo Tenente Alfredo Dantas Correa de Góis, como nos mostra os exemplares da *Revista Evolução*¹⁶, produzida pelo próprio Instituto durante os anos de 1931 e 1932, ano que a revista deixa de circular e, em seu lugar, é criado o *Evolução Jornal*¹⁷, que segue os mesmos propósitos em divulgar fatos da história local e da própria Instituição de ensino.

A história do Instituto Pedagógico foi pensada e construída a partir da circulação de diversos veículos jornalísticos, alguns pensados e produzidos pela própria escola, como a *Revista Evolução*, o *Evolução Jornal* e o jornal *Comercio de Campina*. Esses impressos possuíam intenso transito, neles podemos encontrar artigos produzidos por ex-alunos e professores, escritos por interventores, notícias as mais diversas possíveis, matérias políticas, poesias e relatórios. Discussões sobre a cooperação de pais e professores na educação das crianças, a cobrança de mensalidades, conselhos higiênicos, perfil de normalistas e festividades escolares (GALDINO, 2014). Essa imprensa pedagógica tinha por objetivo maior propagandear as ações realizadas pelos diretores do Instituto.

O Instituto, criado em 1919, foi umas das muitas instituições particulares que surgiram na cidade durante as primeiras décadas do século XX. Trazia em sua estrutura física os ideais de modernidade¹⁸. Localizado na rua Barão do Abiai, Centro de Campina Grande, com ensino

¹⁵ Hoje o Instituto Pedagógico Campinense chama-se *Colégio CAD*. O Colégio Alfredo Dantas é um dos mais tradicionais Colégios de Campina Grande, criado no ano de 1919, pelo Tenente Alfredo Dantas Correa de Góes, é considerada a mais antiga escola da cidade (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, nº1, p.7).

¹⁶ A *Revista Evolução* foi publicada pelo Instituto Pedagógico entre os anos de 1931 e 1932, em um total de nove números, sendo que o oito e o nove foram publicados no mesmo exemplar. Atualmente essa revista se encontra digitalizada, catalogada e transcrita, o que facilita o desenvolvimento dessa pesquisa.

¹⁷ Publicado na “Sala Quinta - Instituto Pedagógico – Campina Grande – Estado da Paraíba. Possuindo como redator – chefe: Olavo Bilac Cruz; Secretário: Orlando Santos; Tezoureiro; Eliese de Araújo; Gerente: Beatriz Saldanha; redatores: Porphyrio Catão, Iracema Marinho, Lourdes Melo, Javan Fialho, Euterpe Gusmão, Selma Suassuna, Lourdes Tavares, José Brasil, Milton Coura, Itamar Cavalcante e Fleury Soares” (EVOLUÇÃO-JORNAL, 1934, nº1, p.2).

¹⁸ Para Marsahall Berman (1986), “Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detém o poder de controlar e

destinado para o primário e secundário, com educadores de ambos os sexos, e composto de duas cadeiras oferecidas por seus fundadores: o Tenente Alfredo Dantas e sua enteada, a professora normalista Ester de Azevedo, atualmente notabiliza-se por ser a mais antiga escola da cidade. “Em maio de 1924, foi o educandário transferido para um novo prédio edificado, previamente, pelo mesmo educador, adaptado as condições higiênicas e pedagógicas, situado à mesma rua, n. 327, hoje, “Internato” do referido Instituto” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, Nº1, p.7).

Na década de 1930, ocorre a ampliação de suas instalações e a fundação das “Escolas Anexas”, passando a funcionar a Escola de Instrução Militar General Pamplona (incorporada ao Tiro de Guerra Nacional), conhecida como Escola de Tiro 243, e o Curso Comercial Propedêutico e Peritos Contadores, “tornando-se o primeiro Estabelecimento Secundário que conferiu títulos técnicos profissionais no interior da Paraíba” (ANDRADE, 2012, p.4). Em 1943, passa a se chamar Ginásio Alfredo Dantas (pela criação do curso ginásial) e, em 1950, passa a ser conhecido pelo atual nome *Colégio Alfredo Dantas – CAD* (ANDRADE, 2014). Nas palavras do historiador Josemir Camilo de Melo,

No começo dos anos de 1930, o Instituto Pedagógico deixava de ser uma mera escola local para o ensino do que hoje chamamos de fundamental básico (o curso “primário”, de então) para se estender ao ensino médio (curso ginásial) da população campinense e ser reconhecido de utilidade educacional em nível nacional. Era uma proposta moderna [...] (MELO, 2011, p.3).

Com as mudanças pelas quais vinha passando o Instituto, este buscava se adequar às exigências de uma cidade moderna, atendendo às necessidades dos cidadãos que queriam ver seus filhos/as melhor instruídos/as. “Foi a primeira escola particular da cidade a ser referenciada com uma “modernidade pedagógica”, alfabetizando e profissionalizando os sujeitos” (ANDRADE, 2014, p.8). Pensando nos aspectos relacionados à modernidade em que a educação da cidade passou no início do século XX, o Instituto Pedagógico “se constitui como um bom marco cronológico, porque a criação do educandário justifica-se na necessidade da modernização da educação para Campina se sentir moderna” (SILVA, 2010, p.8).

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa documental, desenvolvida durante o ano de 2015. Utilizamos como fonte a *Revista Evolução*, *Revista de Ensino* da Paraíba, os jornais *A União* e *Evolução Jornal*.

frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo”.

Nossa narrativa foi arquitetada a partir das análises do aporte teórico-metodológico fornecido pelo viés de abordagem da Nova História Cultural. Entre os aspectos que mais traz visibilidade a Nova História Cultural diz respeito a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, a multiplicação do universo temático e os novos objetos, a utilização e diversificação/multiplicação no uso de novas fontes. A figuração de recortes inusitados do real, “produzidos por questões renovadoras, a descoberta de documentação até então não visualizada como aproveitável pela História, ou então a revista de velhas fontes iluminadas por novas perguntas” (PESAVENTO, 2012, p. 38). Esse leque de discursões proposto pela Nova História Cultural nos possibilita estabelecer um diálogo com o conceito *poder disciplinar* elaborado por Michel Foucault (2010). O objetivo do poder disciplinar constitui em aumentar a utilidade do corpo das pessoas, contribuindo para que as mesmas sejam mais produtivas, diminuindo sua capacidade político crítica, tornando-as mais obedientes e passivas. Por meio da disciplina fabrica-se um indivíduo mais dócil, submisso, fisicamente mais preparado para o trabalho na indústria, no exército, o corpo passa a ser alvo e objeto de poder. ‘É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado’ (FOUCAULT, 2010, p.132).

DESENVOLVIMENTO

Na década de 1930 o ensino de Educação Física começou a circular no Instituto como parte de um processo chamado medicalização e disciplinarização do espaço escolar e dos corpos das crianças. Os exercícios físicos era o caminho a ser percorrido por quem desejava um corpo e uma mente fisicamente produtivo e harmonioso. O desenvolvimento intelectual contém relação direta com a formação física, é nessa linha de raciocínio que os preceitos físicos eram vistos por quem desejava praticar atividades físicas nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Um dos principais aspectos do ensino de Educação Física era exatamente a disciplina do corpo de quem praticava os exercícios físicos, como podemos notar na seguinte passagem do jornal *A União* de 1931: “Não é tanto o desenvolvimento physico propriamente dito o objetivo principal dessa orientação, mas o espirito de disciplina, para cujo incentivo e persistência a gymnastica nacional é o primeiro caminho” (A UNIÃO, 1931). Nesse período, os diretores do Instituto Pedagógico disponibilizaram o ensino de Educação Física aos seus docentes e discentes como forma de disciplinar a mente e o corpo. Essa preocupação em “cultivar” o corpo¹⁹ dos discentes pode ser compreendida como uma estratégia para evitar possíveis desvios de conduta daqueles que seriam os futuros cidadãos campinenses.

¹⁹ Segundo o historiador Alain Corbin (2008), o corpo ocupa um lugar no espaço.

O ano de 1942²⁰, ficou marcado como o último ano em que o Tenente Alfredo Dantas ficou à frente da administração do Instituto Pedagógico; desse momento em diante, “a Instituição teve sua proposta pedagógica modificada” (ANDRADE, 2014, p.20). O professor Severino Lopez Loureiro assumiu a direção do Instituto que passou a se chamar *Ginásio Alfredo Dantas*.

Nesse momento, a cidade de Campina Grande ganha destaque na Paraíba, vivenciando significativas mudanças em seu cotidiano, principalmente em assuntos relacionados à economia e política. Com o desenvolvimento pela qual passava, a cidade “apresentava sensível modificação na sua arquitetura, na qual tornou-se evidente a presença de hotéis, lojas e sobrados azulejados ornamentados, com fachadas altas, janelas e portas altas decoradas com vidros e detalhes” (NASCIMENTO, 1997, p.69). Transforma-se em uma das cidades de maior importância do interior do Estado, chegando a produzir e comercializar seu principal produto agrícola, o algodão, com os grandes centros de comércio da Europa, via cidade de Recife. A cidade se situa em importante ponto estratégico localizada entre o litoral e o sertão, onde se encontrava os principais produtores de algodão. De acordo com Nascimento,

Nesse período Campina Grande destacava-se das demais cidades paraibanas como espaço propício para centralizar o comércio do interior, condições que haviam sido construídas ao longo do seu surgimento e desenvolvimento. Provavelmente em função de sua posição geográfica, localizada entre litoral e o sertão, transformando-se em ponto de encontro entre tropeiros e boiadeiros²¹ que se deslocavam do interior para o litoral, surgindo desses encontros a feira, que projetou a cidade a nível regional (NASCIMENTO, 1997, p.4).

As mudanças que a cidade vivenciava influenciava na maneira dos pais educarem seus filhos. Analisando a *Revista Evolução*, percebe-se o surgimento de algumas práticas pedagógicas que passaram a fazer parte do currículo escolar de algumas instituições educadoras, como: *higienização do corpo e aprendizado da Educação Física*. No Instituto Pedagógico, essas práticas tinham por finalidade pedagógica higienizar, corrigir, retirar do corpo dos discentes práticas cotidianas tidas como transgressoras dos bons costumes, a disciplina do corpo era de fundamental importância para se buscar esse ideal. O ensino de Educação Física significa o caminho mais fácil para uma cidade que se dizia moderna, higienizada e civilizada. Na *Revista do Ensino* de 1936 temos a seguinte passagem que é elucidativa a esse respeito ao afirmar que; “A gymnastica, em todos os países civilizados,

²⁰ Neste mesmo ano de 1942 ocorreu as últimas publicações da *Revista de Ensino* um periódico vinculado aos órgãos educacionais do Estado da Paraíba. Esta revista se notabiliza por “fazer circular entre os professores os princípios médicos a serem seguidos nas escolas, também apresentava os boletins com evolução do projeto que visou medicalizar a escola” (SOARES JÚNIOR, 2015, p.10).

²¹ “Tropeiros eram condutores de animais com mercadorias para negociar nas cidades do interior do Brasil. Os boiadeiros eram negociantes de gado para corte” (NASCIMENTO, 1997, p.4).

adquiriu uma importância de ordem tal que se não pode conceber educação alguma sem a sua participação” (REVISTA DO ENSINO, 1936, Nº14, p.9). A prática da Educação Física ganha cada vez mais espaço no interior das escolas brasileiras, tendo como principal objetivo a higienização e disciplina do corpo das crianças.

Para Oliveira (2007, p.117) é inegável o aumento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica brasileira em se tratando da história da Educação Física. Essa produção vem ocorrendo principalmente em programas de pós-graduação em Educação Física, Educação, História, Ciências Sociais: “[...] há, hoje, um conjunto de pesquisadores que se dedica à história da educação física, seja de forma esporádica, seja de forma sistemática” (OLIVEIRA, 2007, p. 117). Aqui partimos da premissa que a Educação Física no Brasil durante o período republicano foi um dos principais fatores da educação do corpo das crianças. A prática de exercícios físicos incidia sobre o corpo das crianças como forma de disciplinamento e higienização corporal.

Ao pesquisarmos a história da Educação em Campina Grande no início do século XX, percebemos que a historiografia local era carente quando se tratava de pesquisas que tratassem de temas ligados ao ensino de Educação Física. Um dos primeiros trabalhos de cunho historiográfico que temos registro que abordou essa temática localmente foi a nossa monografia de conclusão do curso de História da UFCG intitulada “*Cultura física: o ensino de Educação Física no Instituto Pedagógico Campinense (Década de 1930)*”²², que teve por objetivo analisar os discursos que circularam no Instituto Pedagógico Campinense – CG, abordando a implantação do ensino de Educação Física na cidade de Campina Grande, como parte de um processo chamado medicalização e disciplinarização do espaço escolar e dos corpos das crianças.

Ao referir-se à história dessa disciplina no Estado da Paraíba²³, o historiador Azemar dos Santos Soares Júnior²⁴, vem dedicando parte de suas pesquisas em analisar o tema no início do século XX, como parte de um programa de divulgação da eugenia, uma doutrina ligada ao higienismo. “O melhoramento do corpo e a segurança da saúde eram o tema da

²² SANTOS, Alexandro dos. “Cultura física”: o ensino de Educação Física no Instituto Pedagógico Campinense (Década de 1930). Monografia (Graduação). Campina Grande – PB: UFCG, 2014.

²³ Até 1930 a capital do Estado hoje de nome João Pessoa se chamava Parahyba. A mudança de nome para João Pessoa se deve a morte do político e governador do Estado em 1930 João Pessoa. Uma série de manifestações realizadas por intelectuais, políticos e populares contribuíram para que a cidade tivesse seu nome mudado para João Pessoa em homenagem ao governador do Estado, nome esse que permanece até os dias atuais.

²⁴ Entre os trabalhos publicados pelo historiador Azemar dos Santos Soares Júnior que trata do ensino de Educação Física na Paraíba no início do século XX, podemos citar os seguintes: **Corpos Hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912 – 1924)**. **Santuário da Saúde: Corpo e Educação Physica na Paraíba no Início do Século XX**. **Corpos robustos: Hygiene e Educação Physica nas escolas da cidade da Parahyba (1913-1924)**. **Hábitos sadios: modelação de corpos e mentes nas escolas da Paraíba (1937-1945)**. **Physicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942)**.

ordem do dia, um debate que disciplinava parte da população” (SOARES JÚNIOR, 2012.p.8). O autor coloca as atividades físicas como pertencendo as normas de civilidade, princípio de educação incutido nas escolas e fora delas. A Educação Física como filha da Higiene. O corpo saudável rompia os limites dos ensinamentos de asseio corporal. “Ela invadiu a legislação escolar, fez nascer clubes esportivos, despertou o interesse de homens e mulheres e traçou um novo modelo de corpo capaz de ensinar modos de olhar e de preferir” (SOARES JÚNIOR, 2015, p. 127). O ensino de Educação Física ganhou espaço de destaque nas escolas, não só da capital paraibana mais também e principalmente no Instituto Pedagógico em Campina Grande, nas primeiras décadas do século XX, fazendo parte de um mecanismo de poder, e um importante modelo de disciplina e educação do corpo.

De acordo com Foucault (2010) a escola é um espaço institucional privilegiado para o exercício do poder disciplinar. Esse poder não está circunscrito apenas ao estado, ele faz parte de uma rede complexa de relações de poder. A disciplina é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder. São meios de possibilidade de controle do corpo nos mais íntimos detalhes, garantindo a submissão constante das forças do corpo, conseguindo dessa forma uma relação de docilidade-utilidade do corpo. O objetivo do poder disciplinar constitui em aumentar a utilidade do corpo das pessoas, contribuindo para que as mesmas sejam mais produtivas, diminuindo sua capacidade político crítica, tornando-as mais obedientes e passivas. Por meio da disciplina fabrica-se um indivíduo mais dócil, submisso, fisicamente mais preparado para o trabalho na indústria, no exército, o corpo passa a ser alvo e objeto de poder. Esses corpos manipuláveis, moldáveis, treinados, obedientes, hábeis e que tem suas forças produtivas ampliadas. ‘É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p.132).

Nesse contexto a escola tem papel fundamental na educação do corpo. Preparando sujeitos fisicamente e moralmente produtores de saberes e poderes. A escola fornece uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial. O corpo ideal a ser produzido é aquele retilíneo, vigoroso, elegante, delicado e comedido nos gestos traduzindo seu pertencimento a burguesia da época. Do outro lado um corpo volumoso, indócil, desmedido, fanfarrão e excessivo era representado como sendo inferior ao que se buscava e desejava produzir. “Lembre-nos: um corpo não é só um corpo. É, ainda, o conjunto de signos que compõe sua produção” (GOELLNER, 2013, p.39). A Educação Física por meio da exercitação corporal educa os gestos, as atitudes, os movimentos, os sentimentos, os comportamentos de homens e mulheres. A prática de exercícios físicos na escola contribui para a correção corporal dos alunos (as). Educando gestos e comportamentos, inculcando hábitos sadios e evitando os desvios de conduta.

A Educação Física é um poderoso instrumento de educação do corpo, como podemos notar na seguinte passagem do jornal *A União*:

[...] a gymnastica deve fortificar as capacidades de quem a pratica para evolução geral. Para isto precisamos de exercícios múltiplos, motivados tanto por si mesmos como expressão de faculdades no sentido mais amplo, como pela sua aplicação. Quer dizer que devemos exercitar mais as capacidades do que partes do corpo, não os braços, nem os pulmões, nem os músculos, e sim a faculdade de usa-los, de **viver** (A UNIÃO, 1931, p.6).

Através da prática de gymnastica o corpo é fortificado, adquirir inúmeras capacidades físicas. O corpo é algo produzido na e pela cultura. É uma construção onde são atribuídas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais e étnicos. “O corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (GOELLNER, 2013, p. 30).

Os diretores do Instituto Pedagógico se utilizam do ensino de Educação Física para elevar a população local aos propósitos modernizadores da época, formando, dessa maneira, cidadãos fortes, sadios, limpos, higienizados e disciplinados de acordo com os códigos de uma cidade em desenvolvimento como era o caso de Campina Grande. Segundo a professora normalista Francisquinha Amorim do Instituto, o corpo robusto e sadio é instrumento pelo qual se conseguiu o aperfeiçoamento da alma. “Deve-se fazer do corpo robusto e sadio, um instrumento de aperfeiçoamento para a alma’. A educação moral não prescinde da educação física” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, Nº 3, p. 26).

Com o livro *Educação Física: raízes europeias e Brasil (2004)* Carmen Soares, realiza uma História Social da Educação Física no Brasil. Por meio da Educação Física disciplinadora de corpos e de vontades e divulgadora da saúde física os médicos higienistas nas primeiras décadas do século XX, atua no controle da população brasileira em nome da saúde, da ordem e do progresso político e social.

A Educação Física pensada e divulgada pelos médicos higienistas, tendo por base as ciências biológicas, a moral burguesa integrou diferentes modos de procedimentos disciplinares dos corpos e mentes, precisa a nova ordem capitalista em formação. Produz a figura do novo trabalhador industrial adequado as novas demandas do mundo capitalista. Ao trabalho braçal na grande indústria. Um trabalhador disciplinado, higienizado, produtivo, moralizado e fisicamente ágil. Isso também se estendia ao serviço militar que requeria um soldado mais ágil, hábil no manejo de armas, fisicamente mais resistente. Por meio de exercícios físicos era possível a obtenção de um corpo higienizado, disciplinado, produtivo, ágil e resistente, capaz de suportar a labuta diária no trabalho na indústria ou nas atividades militares.

A Educação Física foi usada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, através das ideias eugênicas de regeneração e purificação da raça. Protagonizou um corpo saudável, robusto, disciplinado, de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada. Assim como pregava os padrões higiênicos de conteúdo burguês (SOARES, 2004, p.136). Funcionava como a receita, o remédio para a cura dos males que assolavam parte da população brasileira.

No período republicano vemos circular com maior ênfase o discurso médico higienista no Brasil, portando pressupostos de moralidade social. Com a República os médicos começam a assumir inúmeros cargos novos. Nesse contexto o saber médico adentra o espaço escolar ditando normas e condutas sobre o corpo das crianças. O discurso higienista ganha destaque na vida escolar, interferindo de forma direta na maneira como os sujeitos se comportavam. A disciplina de Higiene aliada ao de Educação Física funciona como o meio mais adequado para se alcançar a correta educação do corpo das crianças. Carmen Soares afirma que,

A Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas “científicas”. A partir, portanto, de um entendimento anatomofisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida (SOARES, 2004, p.101).

Pelo exposto a Educação Física estruturada pelo pensamento médico-higienista está baseada em bases científicas. As disciplinas de Higiene e Educação Física atuavam juntas na busca da produção de um corpo robusto, civilizado, disciplina e produtivo. Atendendo os objetivos de uma sociedade que dava seus primeiros passos rumo a modernização.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), quando recorremos à História da Educação Física no Brasil, nos deparamos com “cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e finalmente, a Educação Física Popular” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.16). Neste artigo, nosso interesse parte da problematização de apenas duas tendências, que se encaixam no recorte de nossas pesquisas: a Educação Física Higienista, vinculada ao movimento Higienista e a Educação Militarista, com o objetivo de levar a juventude do país a suportar o combate, a luta, e a guerra. A década de 1930 ficou marcada como o momento de transição entre essas duas tendências do ensino da Educação Física no Brasil. As ideias médicos-higienistas sede espaço ao movimento de militarização do corpo a partir das campanhas do governo de Getúlio Vargas para a produção de soldados e fisicamente mais produtivos.

As duas tendências supracitadas fazem parte de um projeto medico-higienista que circulou na sociedade brasileira ainda durante a segunda metade do século XIX e continuou vivo na mentalidade dos brasileiros por quase toda a primeira metade do século XX com o intuito de educar os corpos dos futuros filhos/as da Nação. Foi sem dúvida sobre o corpo das crianças que os cuidados medico-higienistas foram depositados com maior intencionalidade (SANTOS, 2014, p.18).

A preocupação em torno da Educação Física Higienista toma como direcionamento a questão da saúde em primeiro lugar. O grande papel dessa disciplina está relacionado com formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos a servir a Nação. Os cuidados começavam ainda durante os primeiros anos de vida das crianças, quando essas adentravam o espaço escolar, garantindo assim seu futuro sadio. “A Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.17). A ginástica, os esportes, os jogos contribuíam para a disciplina e higiene dos hábitos das pessoas. Essa disciplina atingia a robustez corporal da juventude e o saneamento público, prescrevendo e livrando a sociedade de doenças contagiosas.

A Educação Física Militarista passou a ser melhor divulgada em meio à sociedade brasileira durante o governo de Getúlio Vargas²⁵, com um caráter eminentemente militarista essa disciplina tinha por finalidade a formação do físico e do caráter do jovem brasileiro. O corpo desse jovem, devia estar preparado fisicamente para o combate militar e a representatividade da Nação. Nessa concepção de Educação Física, a ginástica, os esportes, e os jogos só possuíam utilidade se contribuíssem para a eliminação das incapacidades físicas. “A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.18).

A construção de um corpo robusto e sadio era um dos muitos benefícios proporcionados pela prática da Educação Física que, aliada com o ensino de Higiene, remodelava e transformava corpos até então raquíticos, débeis, mal desenvolvidos, sem higiene, ou seja, aqueles considerados perante a sociedade, sem capacidades físicas e higiênicas.

Um dos muitos objetivos da prática da Educação Física era a educação e produção de sujeitos disciplinados e higienizados. Para almejar tais metas, as autoridades responsáveis pela educação nas mais diferentes regiões do país, realizaram uma cruzada com o objetivo de educar fisicamente as crianças dentro das escolas, repassando esse saber ao ambiente

²⁵ A “Era Vargas”, ou “governo ditatorial de Getúlio Dorneles Vargas, compreende as décadas de 1930 e 1940, ou mais precisamente, desde o governo em caráter provisório de Vargas a Presidência da Republica iniciado em outubro de 1930, passando pelo período constitucional de 1934 a 1937 e seguindo-se o período ditatorial estadonovista, localizado entre 1937 e 1945, quando Vargas é deposto do poder” (CORREIA, 2006, p.2).

doméstico. A escola passa a ser o espaço ideal para a disseminação dos mais diferentes discursos em torno da causa da educação (SANTOS, 2014, p.18).

Alcir Lenharo (1986), em seu livro *A sacralização da política*, afirma que no início do século XX no Brasil, o corpo passa a estar na ordem do dia e é sobre ele que estão voltadas as atenções de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a igreja, a escola, os hospitais. Todos donos de um mesmo discurso no qual a Educação Física da criança era o objetivo maior a ser alcançado. “De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transforma-la passava necessariamente pelo trato com o corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano” (LENHARO, 1986, p.75). Para Lenharo,

A importância do trato do corpo é crucial para uma sociedade que se vê somatizada; a saúde, a força do corpo é a sua saúde e sua força estimadas. A projeção mesma de uma parte física e equilibrada com a espiritual dimensiona um conjunto social equilibrado, no qual as tensões e conflitos ficam fora de lugar pela natureza singular de sua constituição. Afinal, um projeto articulado de corporativização avança nos anos 30 e a imagem do corpo humano impunha-se como necessariamente positiva e acabada para o conjunto da sociedade (LENHARO, 1986, p.79).

A produção de corpos fortes, dóceis e capazes de atender as demandas de um país civilizado e moderno, era o desejo dos brasileiros responsáveis por fazer funcionar o sistema educacional do país. Foi sobre o corpo da criança e dentro da escola que educadores, higienistas, médicos e engenheiros realizaram campanhas com a intenção de transformar a realidade daqueles corpos, que, em um futuro próximo, ocupariam o lugar de representantes da Pátria (SANTOS, 2014, p.18).

No Brasil, do mesmo modo do que vinha ocorrendo na Europa, o corpo feminino é lapidado “aos moldes eugênicos do começo do século XX. Tratava-se de uma luta por espaço. O corpo feminino reivindicava o direito à busca da saúde e perfeição física” (SOARES JÚNIOR, 2011, p.174). As atividades físicas praticadas pelas mulheres visavam demonstrar, diante da sociedade, que o sexo feminino também era capaz de praticar esportes e, assim, preservar a beleza de seu corpo. Mesmo voltada para a maternidade as práticas esportivas estavam vinculadas a manutenção de um padrão de beleza.

A Educação Física auxiliava as mulheres nesse processo de preservação e manutenção da beleza, que era copiada pelas principais cidades brasileiras, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, a partir dos modelos que vinham das grandes capitais da Europa, como Paris, e que, chegando ao Brasil, causava um certo burburinho entre nossas mulheres que tentavam a todo custo copiar ou imitá-los. Apesar de um corpo fisicamente preparado, ajudar na maternidade as mulheres buscavam alcançar a beleza física. Essa preocupação com a beleza do físico é exposta na passagem abaixo do jornal *A União*, de 1931. Vejamos:

A gymnastica terá ainda mais valor pedagógico si tiver beleza congruente a conveniência pelo organismo feminino. Há tentação de ver as duas coisas como sinonimos e dizer que: somente e quando os exercícios são efeito da energia e do rythmo natural, terão poder educativo geral, e só assim terão ao mesmo tempo beleza [Sic.]. (A UNIÃO, 1931).

A *Gymnastica* e as práticas esportivas voltadas para o sexo feminino buscavam realçar a beleza. “Os cuidados com o corpo contribuía diretamente para a beleza feminina” (SOARES JÚNIOR, 2011, p. 175). A Educação Física praticada pelos homens estava voltada para a preparação no trabalho muscular, já em relação as mulheres os exercícios buscavam exercitar, de maneira mais detalhada, o corpo, para que o mesmo suportasse os desafios da maternidade. A preocupação com a maternidade era exclusiva das mulheres. Os homens não eram cobrados a respeito das obrigações com a paternidade dos filhos/as. A força era um atributo associado ao corpo masculino. O corpo da mulher era visto como delicado, sinônimo de sutileza e beleza. Por isso, para alguns especialistas no assunto, as atividades físicas no início do século XX, devia ser exclusiva para os homens. As mulheres, quando praticavam exercícios físicos, perdiam a essência característica do corpo feminino.

No Instituto Pedagógico, as aulas de Educação Física ocorriam em separado, havia um horário e lugar diferente para meninos e meninas praticarem os exercícios físicos. Para Guacira Lopes Louro (2010)²⁶, o ensino de Educação Física nas escolas brasileiras, transformou-se em uma das maneiras mais fáceis de separar genericamente os corpos masculino e feminino.²⁷ Seguindo a mesma concepção de Louro,

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo (LOURO, 2010, p. 74).

No Instituto Pedagógico, o Sargento Moises de Araújo, era o instrutor responsável por ministrar os exercícios físicos para ambos os sexos. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil ainda tinha regularizado a profissão de educador físico, principalmente quando se tratava de um especialista para o sexo feminino. As mulheres ainda não tinham ganhado espaço dentro desta profissão. O ensino de Educação Física estava restrito aos esforços dos militares, que se utilizavam de rígidos métodos militares com o objetivo de disciplinar e higienizar o corpo das crianças. Tornando-os fortes e produtivos. Castro (1997), afirma que a introdução da Educação Física no Brasil,

²⁶ O conceito de gênero começou a ser utilizado no Brasil na década de 80, disputando espaço com os estudos sobre a mulher.

²⁷ Para Guacira Lopes Louro “Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, a manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da “natureza”) para a separação das turmas femininas e masculinas” (LOURO, 2010, p.73).

[...] foi uma iniciativa fundamentalmente militar [...] Na primeira metade do século XX, entretanto, a vinculação entre educação física e *defesa nacional* era muito estreita. A educação física era vista pelo Exército e por amplos setores do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar (CASTRO, 1997, p.3).

As aulas de Educação Física do Instituto Pedagógico eram ministradas para os meninos com a preocupação de formar os futuros soldados da Pátria, e, para as meninas que recebiam noções básicas de comportamento perante a sociedade como mulheres de boa família, exemplo de filha, mulher e mãe, deixando transparecer aos demais os bons costumes que uma mulher de família tinha que dispor ao se vestir, comer, caminhar e ao falar em público o que estava em causa era a defesa de uma sociedade que pregava a defesa da honra familiar à cima de tudo e de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as primeiras décadas do século XX, o ensino de Educação Física em Campina Grande, ganhou destaque fundamental na modernização/civilização da população. Aliada com o ensino de Higiene atuou sobre o corpo das crianças impondo hábitos salutar e higiênicos, disciplinando o corpo das crianças. Tendo o espaço escolar o local ideal para a divulgação desse tipo de prática. Os exercícios físicos passaram a ser tida como o principal fator de regeneração e fortalecimento do corpo das crianças. O Instituto Pedagógico é um exemplo de escola que se utilizou do ensino dessas duas disciplinas com os propósitos médicos-higienistas para levar até a população da cidade os ideais de modernidade e civilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Vivian Galdino de. *Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande – PB (1919-1942)*. (Tese de doutorado em Educação apresentado ao PPGE da UFPB) - Universidade Federal da Paraíba, 2015.

_____. A compreensão de uma modernidade pedagógica através do Instituto Pedagógico Campinense (1919 – 1950). IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil'. *Anais Eletrônicos*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade* / Marshall Berman; São Paulo: Companhia da Letras, 1986.

CASTRO, Celso. *Os Militares e a Introdução da educação física no brasil*. Antropolítica, Niterói, RJ.nº2, p61-78.1º set.1997.

CORREIA, Denise A. *Ensinar e aprender educação física na “era Vargas”*: lembranças de velhos professores. In: VI educere – Congresso Nacional de Educação – PUCPR – Praxis, 2006. CURITIBA. Anais... Curitiba: PUCPR, 2006. V.1. (ISBN 85-7292-166-4).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista – a Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. Paulo Ghiraldelli Júnior. Prefácio: José Carlos Libâneo. Vol. 10. Edições Loyola, São Paulo - Brasil, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* / Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Organizadoras). 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

História do Corpo: Da Revolução a Grande Guerra / sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello; 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. 2ª ed. Campinas - SP: Papirus, 1986.

LOURO, Guacira Lopez. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELO, Josemir Camilo de. “Evolução”. Revista Pedagógica e Magazine na Paraíba dos anos 30. *II Seminário Nacional Fontes documentais e pesquisa histórica: Sociedade e Cultura de 07 a 10 de Novembro de 2011*. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Campina Grande-PB. 2011.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. *Disciplina e espaços: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX*. 1997. (Dissertação de Mestrado em História apresentado ao PPGH da UFPE) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação* / Carmen Soares (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2007. – (Coleção educação física e esportes).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural* / Sandra Jatahy Pesavento – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 132p. (Coleção História &... Reflexões, 5).

SANTOS, Alexandro dos. “*Cultura física*”: o ensino de Educação Física no Instituto Pedagógico Campinense (1919-1932). Monografia (Graduação). Campina Grande – PB: UFCG, 2014.

SILVA, Paloma Porto. *(DES) alinhando alguns fios da Modernidade Pedagógica: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande – PB (1919 – 1945)*. 2010. (Dissertação de Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. *Corpos Higidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912 – 1924)*. / Azemar dos Santos Soares Junior. (Dissertação de mestrado). – João Pessoa - PB. [s.n]. 2011.

_____. *Santuário da Saúde: Corpo e Educação Physica na Paraíba no Início do Século XX*. Fênix Revista de História e Estudos Culturais. Setembro/ Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2012 Vol. 9 Ano IX nº3 www.revistafenix.pro.br. ISSN 1807-6971.

_____. *Corpos robustos: Hygiene e Educação Physica nas escolas da cidade da Parahyba (1913-1924)*. SAECULUM – Revista de História [24]; João Pessoa, jan./jun. 2011.

_____. SILVA, Vânia Cristina da. *Hábitos sadios: modelação de corpos e mentes nas escolas da Paraíba (1937-1945)*. IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

_____. *Physicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942)*. (Texto do exame de qualificação da tese de doutoramento em Educação apresentado ao PPGE da UFPB) - Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SOARES, Carmen L. *Educação física: raízes europeias e Brasil* / Carmen Lúcia Soares; prefácio Denise Bernuzzi de Sant’Anna e Dulce Maria Pompéo de Camargo – 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

De la Educación Socialista a la Educación Nacional en México 1938-1943

Alejandro López de Lara Marín

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La tradición historiográfica que hay de la educación en México es muy amplia. A lo largo de todo el siglo XX se ha interpretado la historia de la educación mexicana a través de diferentes escuelas, existen textos que dan cuenta de ello.

Una de las épocas más estudiadas, sin duda, es la Revolución Mexicana y los procesos que surgieron posteriormente; la creación de múltiples obras que se centran en cómo se vivieron los diferentes proyectos educativos, dan cuenta de ello. Por ejemplo, la educación socialista en México ha sido la que más investigaciones ha generado.

No obstante, aún son poco estudiadas las diferentes casusas que generaron el desmantelamiento de la educación socialista y su transformación en la educación nacional en los años cuarenta.

Para ello, la ponencia versa sobre un análisis del contexto internacional y nacional de algunas situaciones, sucesos y contradicciones que enfrenta la educación socialista en el periodo mencionado y contribuye al no sostenimiento de la misma.

Debido al tiempo para la ponencia y porque la investigación está en cauce, he decidido centrarme en uno de los puntos que creo ha sido poco trabajado: el impacto de la llegada de León Trotsky en el magisterio mexicano.

Por lo anterior, se privilegia el análisis en torno al lenguaje político que cada uno de los actores interpreta a partir del contexto en que se vive y cómo estos influyen en la transformación del proyecto educativo.

La educación socialista

El origen de la educación socialista puede rastrearse en el mosaico de las luchas que nutren el levantamiento armado iniciado desde 1910.

Una de las características fundamentales que identifica e incluso unifica a las luchas en la Revolución Mexicana es el tema de la tierra, se trata de una revolución eminentemente agraria, con todo y las disputas por el poder político-económico tanto a nivel nacional como internacional.

La lucha por la tierra conecta a su vez diferentes frentes; político, cultural, económico; y en ese sentido la disputa por la creación de un proyecto educativo se hace presente, no sólo para romper con los procesos de exclusión, sino además para sostener lo que posteriormente será una reforma agraria.

Uno de los actores que juegan un papel muy activo en la organización, difusión y lucha armada en las comunidades y ciudades de México es el de los maestros y maestras. Su origen y cercanía con indígenas, campesinos y obreros les permite tener un mayor conocimiento de las injusticias y a su vez exigencias que provocan el levantamiento armado.

De tal suerte, los proyectos de soberanía e inclusión educativa disputados por los obreros, campesinos y maestros se hicieron presente durante los años treinta en el programa y agenda del partido que aglutina diferentes fuerzas políticas (campesinos, obreros, ejército y la burguesía) con diversas interpretaciones debido a los intereses que cada una aspira.

La elección del Lázaro Cárdenas como candidato, apoyada por las organizaciones progresistas al interior del PNR y aún con los intentos de Plutarco Elías Calles de mantener el control del país bajo un gobierno tras bambalinas (mejor conocido como el Maximato) hizo posible que el proyecto educativo socialista quedara plasmado al interior del primer Plan Sexenal.

Los maestros y maestras juegan un papel primordial en la reforma agraria, no sólo como dirigentes políticos y organizadores de las comunidades, también como intelectuales orgánicos que exponen y sustentan jurídica, económica y culturalmente la necesidad del reparto agrario.

Los maestros trotskistas

Los trabajos que se han consultado para el tema de la educación socialista no dan cuenta de algún texto dedicado al origen del trotskismo al interior del magisterio. La mayoría de ellos reproducen citas de documentos cetemistas o comunistas donde abordan el tema o denuncian la intervención de un grupo trotskista, me parece que aún es necesario realizar una investigación dedicada a los profesores que se asumieron en aquella época como trotskistas.

Las fuentes que existen para el estudio del trotskismo en el magisterio son casi escasas, el trabajo que mayor recopilación tiene a partir de entrevistas es el de Olivia Gall a través de varios artículos, entrevistas y principalmente en su obra titulada *Trotsky en México y la vida política en tiempos de Lázaro Cárdenas (1937-1940)*.

En este breve análisis he decidido iniciar con uno de los principales protagonistas de este relato: Octavio Fernández Vilchis, miembro y fundador de la Liga Comunista Internacionalista y encargado del recibimiento, seguridad y apoyo logístico de la estancia de Liev Dávídovich, mejor conocido como León Trotsky y su esposa Natalia Sedova.

Octavio Fernández ingresa a la Escuela Normal de Maestros en el Distrito Federal donde tendrá sus primeros acercamientos con la teoría marxista a través de su profesor de sociología José Ángel Ceniceros²⁸, al igual que conoce a compañeros que serán sus camaradas en otros momentos como Luciano Galicia:

...en las conversaciones del profesor Ceniceros que tuve mi primera chispa de inquietud marxista y hemos entrado rápidamente en conflicto con la dirección de la escuela, lo que provocó expulsiones de camaradas, varones y mujeres. Organicé entonces un movimiento de resistencia para impedir la expulsión de varios camaradas por razones estúpidas completamente reaccionarias. Toribio Velazco, el director, excluyó a todo mi grupo. Nosotros respondimos con una huelga total de la Escuela Normal e hicimos una manifestación. Fuimos al Secretariado y este fue mi primer choque con Bassols porque era el secretario de Educación, debía tener en cuenta a nuestro movimiento y nosotros luchamos tan fuertemente que ganamos. Bassols tuvo allí su primer fracaso, frente a nosotros. (Gall, 2003)

Entre los materiales que Octavio Fernández y sus compañeros empiezan a revisar, aparece la revista española *Comunismo*, la cual provenía de los Estados Unidos, por lo que los normalistas, en seguida escribieron a Nueva York para recibir más material, los contactos fueron Rosalio Negrete y González. (Gall, 2003)

La distribución de su periódico permitió el contacto con células del Partido Comunista y con Socorro Rojo Internacional, quienes al ver su trabajo los invitaron a sumarse a las actividades; Octavio y Galicia fueron aconsejados desde Nueva York para que ingresaran al PC y luchar bajo las ideas trotskistas, cosa que lo hicieron rápidamente. Por sus capacidades teóricas y organizativas pronto comenzaron a confiarles actividades y relacionarse con distintas agrupaciones afiliadas al PC, como fue la Liga de Escritores y Artistas revolucionarios, además de relacionarse con el comité central del Partido.

Sin embargo, la ruptura comenzó a partir de la situación Alemana donde Trotsky había dado su opinión²⁹ y anunciado la catástrofe para los comunistas en aquel país. Octavio, narra que desde ese momento, ya era inevitable la ruptura y la necesidad de expresar su descontento

²⁸ Profesor normalista y licenciado por la Escuela Libre de Derecho donde realizó la tesis sobre el derecho penal en la Rusia Bolchevique. Político y embajador de México en Cuba y Haití; Secretario de Educación Pública en el sexenio de 1952-1958; asesor y articulista en varios medios. Biografías de Políticos mexicanos 1935-1985. P. 120

²⁹ Ver "La responsabilidad del Partido Comunista Alemán" redactado el 21 de mayo de 1924 en Archivo León Trotsky: www.marxists.org

ante los análisis y opiniones del PC, por ello, Galicia y Octavio firmaron su dimisión, que terminó siendo una expulsión del partido, a la cual le siguieron otros compañeros.

El periódico *El Machete*, órgano del Partido Comunista, referenciaba el suceso de la siguiente manera:

Los tres profesores trotskistas que acaban de ser expulsados del partido del Distrito Federal lanzaron en su célula y sostienen en sus papeluchos ruines calumnias contra la URSS y contra la Internacional Comunista, tomadas en gran parte del órgano del trotskismo español, *Comunismo*. A la andada de injurias del grupito trotskista, que recoge y hace suyo el viejo disco burgués del “oro de Moscú” para insultar a los dirigentes de nuestro partido llamándoles burócratas a sueldo de Stalin, vamos a contestar con hechos que prueban toda la indignidad canallesca del trotskismo provocador y calumniador. (Gall, Trotsky en México y la vida política en tiempos de Lázaro Cárdenas (1937-1940) , 2012, pág. 56)

Una vez fuera del Partido Comunista, su labor fue organizarse con otros grupos trotskistas que ya venían trabajando en diferentes puntos de la ciudad, pronto lograron aumentar su proporción, a pesar de las constantes represiones que por esas épocas emprendía los gobiernos del Maximato, por lo menos de 1933-1934. Tanto comunistas como trotskistas fueron enviados a las islas marías y algunos extranjeros fueron expulsados del país.

Las organizaciones y publicaciones que emprendieron fueron cambiando constantemente. En el sindicato de la construcción tuvieron la mayor parte de sus adeptos. Junto con Diego Rivera, Frida Khalo y otros más, se hicieron conocer pronto, entre organizaciones de izquierda y sindicatos. Teniendo siempre como rivales al Partido Comunista y a Lombardo Toledano.

Una de las anécdotas que me parece importante, porque demuestra el trabajo que se hacía en el ámbito educativo es cuando su grupo decide repartir en la Escuela Normal de Maestros uno de sus periódicos, al enterarse del asesinato de Andrés Nin en España:

Yo sabía por algunos amigos que tenía en la escuela nacional de maestros que ellos habían utilizado un libro traducido por Nin y que su nombre era entonces más o menos conocido en la escuela. Entonces redacté un folleto denunciando el asesinato de Nin por la GPU en España y toda la cuestión española (O. Fernández cuenta cómo su hermano Carlos fue golpeado frente a la escuela por los stalinistas que le arrancaron sus folletos. Una pistola de 9 mm en la mano, previno al responsable de la célula que él lo difundiría de nuevo al día siguiente y lo hizo a la cabeza de un grupo de choque de una centena de obreros de la construcción. La difusión se continuó frente al bastión stalinista del secretariado de Educación, a pesar del llamado a la policía y a la intervención de un millar de policías). (Gall, Centro de estudios, investigaciones y publicaciones León Trotsky, 2003)

Las experiencias que describe Octavio Fernández a Olivia Gall, demuestran la influencia y el trabajo que ejercían su grupo por penetrar en la mayor cantidad de gremios sindicales. Lo cual me parece que aún falta por escribir esa parte de la historia del trotskismo, cómo funcionaron y se fueron organizando, sobre todo antes de la llegada de Trotsky.

La llegada de Trotsky a México

El 9 de enero de 1937 el buque petrolero *Ruth* procedente de Noruega atracaba en el puerto de Tampico estado de Tamaulipas, su carga más preciada no se debía al petróleo, que dicho sea de paso no llevaba. Sino a la pareja rusa que viajaba en condiciones de exiliados políticos: León Davidovich Bronstein y Natalia Sedova.

La aceptación de exilio a México se debía principalmente por las gestiones que había realizado, en la esfera política Diego Rivera con el Secretario de Comunicaciones y obras públicas, Francisco J. Múgica, hombre de izquierda y comprometido con diferentes organizaciones políticas en el país.

Las gestiones no fueron fáciles debido a las diferentes tendencias al interior del gobierno y por la presión que pretendió ejercer, por un lado, el Partido Comunista y por el otro, el líder sindical Vicente Lombardo Toledano, no obstante, la convicción y comprensión de la situación internacional del presidente Cárdenas se impuso para aceptar al exiliado político, como puede notarse en el telegrama que le envía el presidente al Secretario de Relaciones Exteriores Eduardo Hay:

...El asilo naturalmente no supone en ningún caso afinidad de pensamiento, de propósitos o de tendencias entre el país que lo concede y el sujeto que se beneficia de él...Con referencia a quienes temen que la hospitalidad que se conceda al señor Trotsky dé origen a perturbaciones interiores o a complicaciones con el exterior, creo pertinente declarar que considero infundadas esas aprensiones. Y, en todo caso, nada justifica que un país fuerte y perfectamente definido por instituciones propias, por objetivos sociales y económicos auténticamente nacionales y en franco proceso de realización, y por un apolítica internacional congruente con sus limpias tradiciones abrigue temores por la presencia de un hombre, cualquiera que sea su valimiento personal o su doctrina política. (Gall, Trotsky en México y la vida política en tiempos de Lázaro Cárdenas (1937-1940) , 2012, págs. 11-12)

Por ello, desde el momento en que llega a México, Trotsky declaraba:

El gobierno de México puede estar seguro de que no violaremos de forma alguna las condiciones que me han sido impuestas y que coinciden con mis propios deseos, una completa y absoluta no intervención en la política de México y una abstinencia, no menos absoluta, de actos que pudieran causar perjuicios a la relaciones de México con cualquier otro país. (Gall, Trotsky en México y la vida política en tiempos de Lázaro Cárdenas (1937-1940) , 2012)

Sin embargo, la llegada del revolucionario ruso sí tiene impactos importantes en las diferentes esferas políticas. Siendo uno de los perseguidos políticos más famosos, no sólo por el poder político-económico del sistema capitalista, sino especialmente por el sistema soviético hace que en México a partir de 1937 se convirtiera en un país de mayor relevancia internacional,

“México figuró en la política de la URSS, del Comintern y de la policía secreta del Estado soviético”. (Spenser, 2007, pág. 47)

De tal suerte que las agrupaciones políticas modifican sus formas organizativas, sus agendas políticas, sus métodos de propaganda y su praxis social.

Las primeras manifestaciones que se perciben al interior de los sindicatos es el uso del lenguaje despectivo y amenazante de “trotskista”, ya que es utilizado con mayor frecuencia. Tener en el país al “traidor” de la URSS creaba más tensión por miedo a conseguir adeptos entre los sindicatos y para el caso de los maestros fue constante.

Una vez establecido León Trotsky en el país, su defensa ante los ataques estalinistas fue organizada.

Trotsky además de lidiar con las habituales embestidas de la URSS; la confrontación con las centrales sindicales mexicanas y con el propio Partido Comunista en México lo obligó a defenderse bajo el contexto mexicano.

El punto de partida para comprender mejor cómo las dinámicas de Trotsky en México es a partir de la creación de la “Comisión de Investigación de los cargos hechos contra León Trotsky en los Juicios de Moscú” también conocido como el Contraproceso o Comisión Dewey.

El presidente de dicha comisión es el filósofo y pedagogo Jhon Dewey, ampliamente conocido en México debido a la fuerte influencia de sus teorías en diferentes etapas de la praxis pedagógica en el país, sobre todo las implementadas por Moisés Sáenz desde los años veinte.

Al inaugurar la primera sesión el 10 de abril de 1937, Dewey recalca la necesidad de que toda persona tenga la oportunidad de defenderse y rinde homenaje al gobierno mexicano por la forma en que concibe la democracia política y concluye de la siguiente manera: “He consagrado mi vida a la educación, concluyó. Lo concibo como una obra de esclarecimiento de los espíritus perseguidos en beneficio de la sociedad. He aceptado las responsabilidades de esta persistencia por un solo motivo: de no aceptarlas hubiera negado la obra de toda mi vida”. (Dugrand, 1992, pág. 30)

En esta comisión existe otra figura muy conocida por el magisterio y por las altas esferas de la Secretaría de Educación en México, me refiero al exiliado y pedagogo alemán Otto Rühle quien había sido contratado por la Secretaría de Educación. Así se refería del artículo tercero en 1936, donde se sustentaba el modelo socialista de educación:

Conozco las bases teóricas del artículo tercero constitucional mexicano, las tendencias siempre vivas en los textos de los programas de la Secretaría... cuyas finalidades y justos principios, llevados a la práctica, no pueden dar para México, sino resultados halagadores. Creo que la escuela moderna social no resuelva los problemas sociales, pero es el medio de preparar al hombre para que efectúe una completa transformación de la vida. El valor ideológico de la Escuela Socialista, sólo podrá manifestarse dentro de algún tiempo. ("Otto Rühle, 1936)

Además de Dewey y Ottho Rühle, integraron la comisión escritores y viejos dirigentes del movimiento obrero, no obstante, para la presente ponencia es importante destacar a estos dos pedagogos por la presencia que tienen en los gremios magisteriales. Si bien el filósofo norteamericano no era marxista, el aceptar dirigir la comisión y las conclusiones a las que llega dicha comisión desmentía argumentos difundidos por el Partido Comunista y la Confederación de Trabajadores de México (CTM) al frente de Vicente Lombardo Toledano.

Es de mencionar que la comisión invitó a participar como jurado a líderes sindicales mexicanos, entre ellos a David Vilchis, sindicalista magisterial, secretario de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza del Distrito Federal, pero se niega por considerar un fraude el proceso.

No obstante, ante los intentos por desprestigiar a la comisión y al Contraproceso, León Trotsky logra defenderse de forma magistral y le permite crear en México una visión distinta de la URSS, que hasta el momento era dominada por el estalinismo difundido por el Partido Comunista y por Vicente Lombardo Toledano, al igual que la situación internacional.

Las confrontaciones entre el PCM y la CTM contra Trotsky se fueron incrementando. En 1938 en la conmemoración de la Revolución Rusa en el Palacio Bellas Artes, se asemejaba la postura del revolucionario ruso con la del fascismo y se advierte de los peligros de dejarse convencer de la propaganda trotskista:

... yo quiero prevenir, sobre todo a los trabajadores de México, lo mismo a los obreros que a los campesinos, a los miembros del ejército, a los sectores de la clase media, a todos los grupos del pueblo que deseen oír la verdad y que no quieran que nuestro país vuelva a las sombras, del peligro que significa una asociación de todos estos elementos que intrínsecamente nada valen, y cuya fuerza aparente nada significa, pero que servirían de chispa para un incendio que puede convertirse en grave amenaza, si sopla desde afuera de nuestras fronteras el viento necesario para devastar el país. Particularmente quiero prevenir al pueblo de México de la alianza que acaba de consumarse entre Trotsky y los falsos revolucionarios de México, con el fin de luchar contra la Revolución Mexicana. (Toledano, 1997, pág. 161)

El discurso apocalíptico que plantea Lombardo Toledano está dirigido a todos aquellos trabajadores que se sientan tentados por las opiniones de Trotsky. Esto indudablemente va dirigido a los profesores que han dado muestras de algún tipo de afecto hacia la IV Internacional. La CTM intenta una doble maniobra con las acusaciones y advertencias de

dejarse influir por el trotskismo; por un lado, frenar todo intento de propagación o difusión de la corriente trotskista entre el magisterio; segundo, conseguir el chivo expiatorio que les permitiera acallar las críticas al sistema sindical o al modelo estalinista.

El dirigente del Partido Comunista de los Estados Unidos, Earl Browder en un informe describe el papel que están jugando los mentores en una realidad como la mexicana, lo cual crea un verdadero apoyo al PCM, sin embargo, también observa la falta de militancia de base entre los obreros. Dicho informe nos da una idea de la importancia de los maestros para el Partido y en general para la Comintern:

En el pleno había muchos maestros, porque en los diferentes distritos no siempre tenían el dinero para enviar al delegado, y un maestro contaba con el tiempo y con el dinero, y por eso los maestros asistieron. El partido cuenta con 4,500 maestros como militantes de sus filas. Los maestros son personas claves en el país, puesto que cuando se viaja por México, en el pueblo más pobre, la construcción que sobresale por encima de las pobres casas, es la escuela. Y el maestro es la persona alrededor de la cual todos los tipos de fuerzas progresistas se pueden aglutinar para la lucha progresista. Existen alrededor de 300,000 maestros en México en la actualidad. Realmente pueden ayudar para salvar la situación que existe en contra de la reacción. Se pueden convertir en el punto focal alrededor del cual pueden unirse las fuerzas progresistas. Cuando hice mi informe, señalé: más maestros para estar seguros, pero más obreros. Cuando hablamos de la fuerza de nuestros sindicatos, nuestra fuerza radica en las clases superiores de los dirigentes, pero no contamos con suficientes miembros de los diversos sindicatos importantes, no tenemos militantes de base suficiente. (Spenser, 2007)

Por ello, la CTM, que entre otras cosas va a ir disputando su papel aglutinador y de dirigente magisterial, rechaza cualquier intromisión y advierte del “peligro” trotskista:

...el comité nacional de la CTM fue informado de las maniobras que un reducido grupo de maestros trotskistas se había propuesto llevar a cabo en el seno de la convención magisterial del Distrito Federal... después de los disturbios provocados desde el momento mismo en que se inició la sesión, el brevísimo número de trotskistas mantuvo una actitud de indisciplina y de escándalo. (Toledano, 1997, pág. 175)

Muchas veces las acusaciones son infundadas y no pertenecen a los grupos trotskistas, pero muestra la utilización del concepto para bloquear o desprestigiar miembros. Se reproducen los métodos de difamación muy al estilo de los juicios en Moscú para las purgas. La CTM continúa:

La obra que el líder contrarrevolucionario León Trotski lleva a cabo para romper la unidad en el sector magisterial, y que se iniciara con sus declaraciones al periódico *Vida* de la ciudad de Morelia recientemente, se pone al descubierto una vez más con motivo de su intervención, por conducto de la llamada Cuarta Internacional, en asuntos que competen exclusivamente al movimiento obrero de México. Denunciamos la maniobra y declaramos que no toleraremos un momento más la actitud provocadora del contrarrevolucionario que hoy es huésped de México. La CTM tomará las medidas que el caso aconseje a fin de mantener su unidad, aplicando sanciones convenientes a quienes se introducen a sus filas con el deliberado

propósito de hacer obra de provocación en estos momentos en que resulta más urgente que nunca la cohesión absoluta de los elementos de México. (Toledano, 1997, pág. 176)

Las acusaciones que hace la CTM a Trotsky son a partir de una entrevista que el revolucionario ruso concede a un profesor en el estado de Michoacán. Ahí un grupo de profesores le preguntan su opinión sobre la educación en México, los maestros y especialmente sobre las organizaciones sindicales, por lo que responde:

En países atrasados, lo cual incluye no sólo a México, sino en cierta medida también a la URSS, la actividad de los maestros no es una simple profesión sino una misión exaltada. La tarea de la educación cultural consiste en despertar y desarrollar la personalidad crítica entre las masas oprimidas y esclavizadas. La condición indispensable para esto es que el mismo educador posea una personalidad desarrollada en un sentido crítico. Una persona que no ha desarrollado serias convicciones no puede ser líder de la gente. Es por esto que un régimen totalitario en todas sus formas en el estado, en el sindicato, en el partido le ocasiona irreparables daños a la cultura y a la educación. Cuando las convicciones son impuestas desde arriba como una orden militar, el educador pierde su individualidad mental y no puede inspirar a niños o adultos respeto o confianza en la profesión que ejerce. Esto pasa actualmente, no sólo en los países fascistas, sino en la URSS. (Trotsky, Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones León Trotsky)

Aprovecha León Trotsky para realizar una crítica al proyecto de educación en Rusia; los avances y los obstáculos, ya que considera:

Las bases creadas por la Revolución de Octubre todavía no están -por fortuna- destruidas completamente. Pero el régimen político ya ha asumido definitivamente un carácter totalitario. La burocracia soviética, que ha violentado la revolución, quiere que la gente la considere infalible. Es a los maestros a quienes les ha encomendado la tarea de engañar a la gente, como hacen los sacerdotes. Para acallar la voz de la crítica, han introducido un sistema totalitario en la educación de los sindicatos obreros. Los funcionarios de la policía ponen a los dirigentes sindicales a emprender furiosas campañas de calumnia y represión contra los educadores de mente crítica, acusándoles de ser contrarrevolucionarios, "trotskistas" y "fascistas". Aquellos que no se rinden, son suprimidos por la GPU. Es más, la burocracia soviética intenta extender el mismo sistema al mundo entero. Sus agentes en cada nación buscan establecer el sistema totalitario dentro de los sindicatos de aquellos países. Este es el peligro terrible que amenaza la causa de la revolución y amenaza la cultura, particularmente en los países jóvenes y atrasados, donde la población está demasiado dispuesta, aun tal como es, a doblar la rodilla ante el feudalismo, el clericalismo y el imperialismo. (Trotsky, Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones León Trotsky)

Los peligros del totalitarismo expresados por el estalinismo, los considera como los males que se germinan en países como México:

Mi deseo más ferviente es el de que la educación mexicana no sea sometida a un sistema totalitario en sus sindicatos, con las mentiras, calumnias, represiones y estrangulamiento del pensamiento crítico que éste trae consigo. Solamente una honesta y tenaz lucha ideológica puede asegurar la formación de convicciones serias con raíces firmes. Sólo una educación con

estas convicciones es capaz de ganar autoridad indestructible y realizar su gran misión histórica. (Trotsky, Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones León Trotsky)

Esta entrevista que la realizan profesores michoacanos y publicado por el periódico *Vida* les cuesta el empleo, ya que difunde en el terreno educativo la posición crítica de León Trotsky y su visión de los maestros y el sindicalismo.

Teniendo en cuenta que los gremios sindicales eran pieza fundamental tanto para la CTM como para el PCM, las opiniones del revolucionario ruso podrían crear grietas y a su vez adhesiones políticas, sin dejar de mencionar los obstáculos para las maniobras estalinistas en México. Sobre todo en pleno contexto por la creación de frentes únicos, en los cuales el magisterio no era ajeno.

Las direcciones de la Comintern en relación a la unificación sindical eran claras y la unificación del magisterio era una cosa muy complicada, por ello, la constante acusación a los trotskistas de llamar al separatismo y hacerle juego a la reacción. Esto puede evidenciarse en los documentos desclasificados en la URSS publicados por Daniela Spenser:

Profesor Policarpo Sánchez, metido por Trotsky adentro (sic) del Partido Comunista, en Pátzcuaro, Arregla una “famosa entrevista” de Trotsky en el órgano local del PC, “Vida” en la cual Trotsky ataca con infamias y calumnias habituales a la URSS, los sindicatos soviéticos, el camarada Stalin y el PC de la URSS. Desenmascarado y expulsado del PC, SÁNCHEZ OCUPA HOY EL PUESTO DE ORGANIZADOR DEL PARTIDO “FRENTE CONSTITUCIONAL DEMOCRÁTICO”-partido de Iturbide y Sierra, dos agentes del imperialismo en México, que sustentan Almazán y Amaro, candidatos de la reacción a la presidencia y preparadores del putch provocador que amenaza al pueblo mexicano. (Spenser, 2007, pág. 357)

Es difícil poder esclarecer las interpretaciones que los delegados de la Comintern realizan sobre la situación magisterial debido al ligero conocimiento que tienen sobre el contexto político y social de México.

Lo que intenta demostrar es la manera en que se impone una visión cada vez más vertical de lo que debe hacer el magisterio ante una supuesta confabulación internacional contra la URSS encabezada por Trotsky y bajo supuestos acuerdos con la reacción y el fascismo internacional.

En ese contexto, a finales de 1939 el debate por la modificación al proyecto de ley que reglamenta la educación e institucionaliza las actividades de los maestros de forma jurídica que no habían sido contemplados en la normatividad, abre de nuevo la discusión en torno a la polémica del socialismo.

El proyecto de ley que reglamentará el artículo 3° enviado al Congreso establecía la responsabilidad exclusiva del Estado de la educación primaria, secundaria y normal. Sin

embargo, en periodo electoral y bajo el contexto internacional ya descrito, la derecha en México endureció sus críticas al proyecto socialista de educación: "... el asunto se convirtió en centro del debate de los candidatos, pero también de políticos que luchaban por asegurar que una transición pacífica del poder no implicaría continuidad y avance de los programas cardenistas". (Sosa, 1996, pág. 447)

Varios de los políticos que buscan la transición pacífica y el intento por mantener a la educación como principal responsabilidad del Estado, evitando retrocesos, marcan de forma más evidente lo que debe entenderse por "socialismo" en educación, así lo hace ver Ezequiel Padilla:

México no es comunista ni marxista; su sentido revolucionario es el socialismo mexicano. Afortunadamente, este proyecto de ley nos llega aquí ya desbrozado de toda expresión comunista. Porque la nación entera rechaza al comunismo. Lo rechaza porque es contrario a sus sentimientos y a sus intereses. El pueblo mexicano que está firmemente unificado en un sentimiento continental americano de lucha por las libertades humanas, no puede sustentar ideologías, que representen tiranías. (Sosa, 1996, pág. 448)

Ante un panorama tan adverso, la respuesta magisterial para la defensa del proyecto socialista fue menor a otros momentos, las huelgas y luchas de maestros y maestras se concentraba principalmente por el pago de salarios, además "en febrero de 1940 la Secretaría de Educación Pública decidió prohibirles efectuar actividades sindicales durante su tiempo de trabajo... cualquier movimiento magisterial debía ser previamente aprobado por las autoridades generales de la Secretaría". (Sosa, 1996, pág. 450)

Con las luchas inter gremiales y la paulatina censura ante diferentes situaciones fueron creando un cuello de botella, donde se cerraba la participación de los cuadros más críticos, era evidente que el proyecto de la educación socialista, muy criticada por todas las fuerzas políticas se tambaleaba.

Por lo anterior, es importante preguntarnos, qué papel cumple la fracción mexicana de la IV internacional en la disputa magisterial, sobre todo el grupo de profesores que se asumen trotskistas y finalmente cuál es su opinión a la educación socialista expresada en su normativa jurídica.

La revista *Clave* fue el órgano teórico-político y de difusión por el que se expresa la IV internacional en su sección latinoamericana, además de ser el instrumento de difusión de diversos intelectuales y luchadores sociales de la región, también le permitió a Trotsky conocer mejor la realidad latinoamericana. Para la ponencia se destacan las opiniones que plasma el profesor Octavio Fernández sobre la educación socialista y el proyecto de ley que reglamenta al artículo tercero constitucional.

Según Alberto Fernández, hijo de Octavio Fernández, el artículo de la revista *Clave*, que originalmente aparece sin autor, corresponde a su padre, lo cual tiene sentido debido a su joven militancia al interior del magisterio y sus conocimientos de la realidad educativa.

Para Octavio Fernández, la aprobación de la Ley Reglamentaria al Artículo Tercero Constitucional atañe a una decisión demagógica y pequeñoburguesa que no estuvo dispuesta a comprometerse como se hizo en 1934 para impulsar un modelo crítico de educación:

No se tuvo la seguridad como en 1934, de que el curso hacia la izquierda se continuaría; por lo contrario, todos persisten un viraje hacia la derecha; como consecuencia, se prefirió eliminar del texto de la ley todo aquello que podía aparecer como “radical” y la dejaron reducida a un armatoste despojado de todo impulso izquierdista. (Trotsky, *Escritos Latinoamericanos en México 1937-1940*, 2013, pág. 280)

En un primero momento, Fernández reconoce la importancia de lo que significó el proyecto socialista, siendo testigo del peligro que representa la derecha. El dismantelar lo que para él fue un “compromiso” en 1934 representa la instauración de otro modelo conservador. No obstante, aunque entre líneas puede leerse así, su postura de lo que fue la educación socialista en cinco años de labor se asemeja a las interpretaciones y descalificaciones que plasmaban los comunistas al desechar la idea de una educación socialista en medio de un sistema oligárquico y por lo tanto capitalista.

Después de cinco años de educación “socialista”, está claro para todos la imposibilidad de que exista la tal educación mientras las bases económicas, social y política de la sociedad sean las del régimen burgués. En México se dio el caso de una educación “socialista” consagrada jurídicamente; toda la realidad social la hizo imposible... y como única base la ilusión de la pequeño burguesía radical, que para compensar, aunque fuera subjetivamente esta situación y su incapacidad para tomar caminos revolucionarios, creyó descubrir una nueva ruta hacia el socialismo, que debía ser realizado gradualmente por medio de la escuela. (Trotsky, *Escritos Latinoamericanos en México 1937-1940*, 2013, pág. 281)

Sin embargo, la educación socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas tiene una dimensión más amplia al abarcar otros sectores sociales que considera necesaria la intervención, organización y lucha social en el ámbito económico, político y cultural al proyectar la transformación y primordialmente en ese contexto, la lucha por la tierra. Que para la población significa la lucha por la supervivencia y el reconocimiento real de la sangre derramada durante y después de la Revolución.

Sin embargo, para Fernández lo ocurrido en México es un ejemplo para otras experiencias posteriores en América Latina por la forma en que se estructuraron las reformas:

... la experiencia de México es concluyente. La educación socialista sólo puede realizarse sobre la base de la expropiación de la burguesía y los grandes propietarios y la organización de la sociedad toda según un plan

socialista...Medidas como las tomadas en México sólo tienen la significación de reformas democráticas que abren la posibilidad de llevar la lucha de clases al terreno del aparato educativo. Los resultados que se obtengan dependen en última instancia, de la existencia de un movimiento revolucionario que empuje a los maestros, trabajadores y alumnos a la lucha de clases en ese terreno. (Trotsky, Escritos Latinoamericanos en México 1937-1940, 2013, pág. 281)

Aunque su análisis abarca la reflexión del problema de la tierra no profundiza en el aspecto rural, donde la educación socialista tuvo su mayor auge y acción, los maestros rurales fueron los que más sufrieron la violencia de los hacendados, jefes políticos y el alto clero. La visión que tiene el trotskismo sobre la educación es una mirada eminentemente urbana:

En cuestión de finalidades, métodos y medios materiales para realizarla, la educación "socialista" ha sido un fracaso; no porque ella sea irrealizable en el medio mexicano como afirman los fascistas y reaccionarios de toda clase, sino por la imposibilidad de que el mismo Estado burgués estructure un sistema educacional dirigido contra los fundamentos de su existencia... En la escuela de la dictadura del proletariado, es decir, proletaria, todo el proceso educativo estará basado en las actividades productivas y su finalidad constituirá en crear hombres aptos para el trabajo productivo, despiertos intelectualmente y armados del conocimiento científico; soldados conscientes de un régimen que lucha por la desaparición definitiva de las clases sociales. (Trotsky, Escritos Latinoamericanos en México 1937-1940, 2013, pág. 281)

El cambio de rumbo iniciado con el gobierno de Ávila Camacho frena el proyecto agrario cardenista y se privilegia el proceso de industrialización sin el avance de mejoras laborales y la gradual vulneración de los derechos sociales. La ausencia por parte del trotskismo de una reflexión en torno a la labor que maestras y maestros realizaban en las zonas rurales les imposibilitó un acercamiento al magisterio organizado.

Al igual que algunas fracciones comunistas, los pequeños grupos trotskistas que se crearon al interior del magisterio vieron menguar su influencia al instaurarse una administración de derecha que comenzó a reprimirlos y perseguirlos. Además, después del asesinato de León Trotsky, estas organizaciones se replegaron, sin dejar de mencionar las diversas escisiones características del movimiento creado al calor de la IV Internacional.

Consideraciones generales

A finales de los años treinta las condiciones políticas en el país eran cada vez más adversas, los intentos por unificación sindical de una manera vertical y bajo orientaciones predominantemente gubernamentales fueron generando un desgaste cada vez más notorio en las luchas gremiales, en el caso de los maestros fue evidente el deterioro y constante movilización por mejoras laborales, los cuales generaron más vulnerabilidad ante la oposición, lo que devino en la aceptación final de un cambio de rumbo en las próximas elecciones, bajo la idea de mantener lo que se había conseguido.

La fuerza que los candidatos de la derecha como Juan Andrew Almazán estaban adquiriendo, fueron un llamado de alerta ante las intenciones de radicalizar el proyecto cardenista, por ello la decisión de no apoyar la candidatura de Francisco J. Múgica, se basa principalmente en tratar de mantener los objetivos logrados hasta ese momento y evitar incluso un golpe de Estado.

En el caso específico de la educación, la derecha manifiesta su rechazo al proyecto socialista como bandera política ante el gobierno de Cárdenas.

El contexto internacional no era ajeno ante tal realidad, uno de los elementos que merecen en un análisis posterior es lo frustrante que fue para la izquierda mexicana la guerra civil y sobre todo su desenlace con la derrota de la República.

Durante la Guerra Civil, todos los días, los diarios informaron de los avances y retrocesos que los “insurgentes” al frente de Francisco Franco efectuaban sobre la República; la atención que la sociedad mexicana depositó en aquel país europeo tenía que ver con el apoyo que el gobierno de Cárdenas tenía para con la República. El triunfo del franquismo y la derrota de la misma, fue un impacto para las organizaciones políticas que con gran fervor se solidarizaban con los republicanos.

El miedo a que en México triunfarán grupos conservadores que hacían muestra de simpatía al fascismo y sobre todo al franquismo, como el caso de algunos grupos académicos y de maestros en regiones conservadoras, fue un elemento más en la reflexión en torno a continuar con un proyecto radical y la educación socialista era objeto de las primeras discusiones.

Otro elemento fundamental fue el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. La tensión que comenzó a vivirse a finales de los años treinta sobre un inminente conflicto bélico de grandes proporciones exigió del gobierno mexicano una hábil maniobra geopolítica, especialmente por ser México uno de los países con mayores reservas petroleras y por haberse atrevido a la expropiación. Las negociaciones y presiones por parte de los Estados Unidos para convertir a México en aliado, por un lado y las aspiraciones de Alemania por mantener los negocios de materias primas, especialmente petróleo, generó en nuestro país una intensa campaña de espionaje para revisar minuciosamente los acontecimientos que en México se desarrollaban.

En ese contexto es que los intentos de unificar al magisterio provocó una larga lucha interna que fue desgastando poco a poco las organizaciones más críticas del magisterio, entre ellas, las fracciones comunistas que fueron marginadas e incluso depuradas de la propia CTM. Finalmente “... los maestros eran presa de conflictos que rebasaban el horizonte de sus

demandas gremiales para convertirlos en indicador de la receptividad popular a las decisiones del gobierno.” (Sosa, 1996, pág. 445)

Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia escolar: reflexiones para comprender las transformaciones de la educación escolar contemporánea³⁰.

Mario Fernando Chacón Sánchez³¹

Introducción

En las últimas décadas se aprecia un cambio en la manera de referir conceptualmente los fenómenos escolares, que por ejemplo se evidencia en el uso del concepto convivencia para reemplazar lo que antes se denominó como indisciplina escolar. Pero este cambio no se reduce exclusivamente a un nivel terminológico, si no que permite identificar toda una modificación de las relaciones entre adultos y los niños, niñas y jóvenes, así como una nueva concepción de estos como sujetos de derechos, que comienza a mover toda la estructura de las instituciones escolares y de la misma práctica educativa, por lo que se podría considerar que asistimos a un momento histórico de transición del paradigma de la disciplina al de la convivencia. No obstante, no puede afirmarse de plano que dicha transformación sea el resultado homogéneo de un proyecto predeterminado por algún actor en particular, sino que pareciera ser la confluencia de múltiples fuerzas y procesos que se encuentran en este momento histórico, y que, además, trae consigo problemáticas específicas.

Así las cosas, resulta relevante explorar las implicaciones del paso del paradigma de la disciplina al de la convivencia escolar, a partir de la revisión de fuentes bibliográficas de diversa índole de manera que se posibilite conceptualizar lo que aquí se denomina con el nombre de Convivencia Escolar, como una categoría de análisis que abre el espectro para incluir a los actores escolares dentro de la vida en la escuela y no solamente al estudiantado; como una etapa de las investigaciones sobre la vida en la escuela más allá de los estudios de violencia escolar; y sobre todo como un nuevo momento histórico que posibilita relaciones menos autoritarias en la escuela, pero que por otro lado puede ser aceptado porque no pone en cuestión los pilares fundantes de las sociedades pos-capitalistas.

De la enseñanza al aprendizaje. Aprender a vivir juntos como parte de nuestro capital educativo.

³⁰ El presente documento hace parte del Estado del Arte del proyecto de investigación doctoral titulado: Configuración de Ambientes Escolares: Entre la Política Educativa, la Convivencia y las Prácticas Escolares del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³¹ Licenciado en ciencias sociales, magíster en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: chaconsanchez@gmail.com

Una de las transformaciones de más largo aliento que pueden rastrearse en la historia de la educación, que tengan implicaciones para la vida de la escuela en el mundo contemporáneo, puede encontrarse en el paso de una concepción heterónoma del ejercicio educativo resumido en el concepto educar, hacia la noción que viene tomando forma desde los años cincuenta (Martínez Boom, 2014), recogida en torno al concepto de aprender, siendo basada más en la autonomía del estudiante que en la figura del profesorado.

Lo anterior aparece en diferentes corrientes y tendencias, tales como la psicología del aprendizaje que tendrá versiones para la pedagogía, principalmente en el constructivismo, dando como resultado un acuerdo por el aprendizaje en oposición a la enseñanza (Pozo, 2008), en el entendido de que el modelo centrado en la figura del maestro como poseedor del saber, dentro del modelo hetero-estructurante (Zubiría, 2006), estaría agotado en la medida en que los modelos opuestos, auto-estructurantes³², posibilitarían despertar un mayor interés en el estudiantado al partir de las motivaciones y necesidades de cada cual. Además, se acompaña la argumentación con aspectos relacionados con la volatilidad de los tiempos actuales, por los que se encuentra que si todo cambia tan vertiginosamente, no tendría sentido alguno tratar de enfatizar en unos contenidos fijos, por lo que la mejor postura educativa debería ser la de brindar elementos para que cada cual se puede ajustar a los cambios y tendencias del momento, así que en vez de enseñar, lo que hay que hacer brindar elementos para que sea posible aprender a aprender “Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten el autoaprendizaje. (Martínez Boom, 2014, p. 5)”.

Estas orientaciones se pueden leer claramente en documentos de la ONU, tales como el informe de la educación para el siglo XXI, la Educación encierra un tesoro de Delors, en el que se proponen los pilares fundamentales para la educación del futuro, con especial énfasis en el aprender, como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996), que conlleva a una actitud constante de aprendizaje que se ha denominado como aprendizaje a lo largo de la vida.

³² Para Julián de Zubiría, a partir de Not, se pueden clasificar los modelos en hetero-estructurantes, auto-estructurantes y dialogantes. Los primeros estarían centrados en el maestro como figura de saber, los segundos en el estudiantado y para los terceros, que según el autor serían los más recomendables, se intenta una posición intermedia que reconoce los aportes y experiencia acumulada del profesorado pero también los intereses y características del estudiantado, Cfr., Zubiría, 2006.

Pero lo importante para entender las transformaciones de la disciplina a la convivencia escolar dentro de este cambio histórico macro, tiene que ver con que no solamente se da una nueva mirada de la educación en los aspectos relativos al aprendizaje de contenidos de áreas del conocimiento, sino que este mismo modelo se aplica a las relaciones entre las personas, de manera que en la escuela se privilegiará la capacidad de autoaprendizaje del yo, a manera de inteligencias interpersonal e intrapersonal o en palabras de Goleman, inteligencia emocional (Goleman, 1996), por la que el secreto estaría en auto-definirse, auto-controlarse aprendiendo a reconocer las emociones y sentimientos propios y así poder relacionarse mejor con los demás. En una línea similar se han dado las aproximaciones desde las competencias ciudadanas (Chaux, 2012), o las competencias sociales (Flórez, 2006), por las que se realizan esfuerzos para que la educación posibilite a niñas y niños incorporar desempeños en su comportamiento, que incluso sean susceptibles de ser cuantificados para tener control y avanzar en el saber hacer social. Estos modelos de carácter cognitivo conductual tienen gran aceptación en Colombia y han servido de base para la creación de programas gubernamentales y para el diseño de la ley de convivencia escolar.

De esa manera, se encuentra que no tendría cabida en nuestros tiempos un modelo educativo adultocéntrico centrado exclusivamente en la figura del maestro como autoridad educativa, puesto que tanto los saberes de las áreas de conocimiento como los saberes relativos al propio comportamiento ya no se conciben como una transmisión de arriba hacia abajo sino que deben construirse en la experiencia del aprendiente, con la tutoría o acompañamiento del adulto, en un ambiente de aprendizaje propicio, por lo que no se espera que el estudiantado sea sometido a un régimen de obediencia a normas, sino a enfrentarse a su autoconocimiento para vivir en sociedad, como diría Delors, para aprender a vivir juntos.

No obstante, el hecho de que este modelo aparezca de manera incuestionable desde tantos frentes no solamente despierta sospechas, sino que genera malestar, puesto que exige que para que una propuesta pueda ser aceptada como coherente debe necesariamente aceptar esta visión unitaria de la educación y del ser humano. A este respecto, diversos autores cuestionan la manera como dicha transformación está llevando a una actitud de gerencialización de la educación, hasta el punto de llegar a considerar que somos una inversión y que la única manera de mantenerse vigente es reactualizar los conocimientos por medio del aprendizaje para toda la vida, que garantizaría la posesión del capital más valioso, la educación como educapital “...estamos viviendo una manera de ser de la educación en la que su función principal se define en términos de capitalización, funcionamiento que la coloca en el orden de la empresa, o más exactamente de la educación como empresa que puede

incluso, cotizar en la bolsa. (Martínez Boom, 2014, p. 8)", o como lo define Ball una suerte de fabricación de economía educacional sobre el yo que exige ser exhibida públicamente:

Estamos involucrados en una indexación, una tabulación del yo. Representamos cada vez más y escenificamos nuestras individualidades académicas en los términos de la productividad y de las tablas de performance. Nos trabajamos a nosotros mismos y a los otros, por medio de microprácticas de representación/fabricación, juzgamiento y comparación. Una nueva especie de ética práctica es articulada e implementada (Ball, 2013, p. 111).

El aprender a aprender, y todas sus implicaciones, se nos presenta no solamente como lo que debe ser sino que se nos hace creer que somos libres de elegir, más en el estilo de sinóptico que en el de panóptico (Simons & Masschelein, 2013), sin embargo, si llegásemos fracasar en nuestra interpretación pública, con toda seguridad seremos juzgados, quedando en tela de juicio esa noción de libertad.

De la niñez tutelada a la infancia como sujetos de derechos

La trayectoria de las luchas sociales es de larga data, probablemente de toda la historia de la humanidad, pero que con claridad se pueden ubicar con un punto de partida en la declaración de los derechos del hombre de la revolución francesa, hasta el actual reconocimiento de derechos para las etnias, las poblaciones LGBTI, y por supuesto la infancia y la juventud.

En cuanto a estas últimas, se encuentran diferentes trabajos que permiten identificar la manera como históricamente se construyó la noción de infancia en occidente, presentándose un desplazamiento de la visión de la niñez como adultos en pequeño sin un trato diferenciado, a la concepción tutelar de la niñez como seres humanos que eran considerados como carentes del total de las capacidades que por tanto deberían ser acompañados para garantizar su bienestar mientras lograban la madurez de la adultez, finalmente hacia una concepción de la infancia como sujetos de derechos. Esta última transformación puede ubicarse con claridad a partir del año 1989 con la declaración de los derechos del niño (ONU, 1989), con un importante antecedente en 1985 con las Reglas de Beijing (ONU, 1985).

A partir de este punto de referencia se hace de obligatorio cumplimiento para las naciones que suscriben los acuerdos, ajustar la normatividad interna en cuanto a sistema penal de niños, niñas y jóvenes, así como ajustes en temas educativos y sociales, desde la aceptación del principio de corresponsabilidad y el del interés superior por el bienestar de la infancia. En América Latina, a partir de los años 90, se aprecia con claridad este movimiento en la

promulgación de leyes de educación, códigos de infancia y más recientemente leyes de convivencia escolar o de prevención de la violencia escolar, que, a pesar de tener en ocasiones contradicciones conceptuales, como en el caso de México (Zurita, 2012) o Chile (Magendzo, Toledo, & Gutierrez, 2012), pero que de cualquier manera aspiran a mantener coherencia con el espíritu promovido globalmente desde la Convención de los Derechos del niño. En la figura 1 se aprecia el caso de Colombia con la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), El Código del Menor (Congreso de la República de Colombia, 2006) y la Ley de Convivencia Escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Figura 1. Línea del tiempo del movimiento global en torno al reconocimiento de los derechos de infancia y sus implicaciones en Colombia

	1985	1989	1990	1991	1993	1994	1996	2006	2013
En el mundo	Reglas de Beijing	Convención sobre los Derechos del niño	Directrices de Riad		Conferencia Mundial de DDHH en Viena		La Educación encierra un tesoro UNESCO		
En Colombia				Ley 12 de 1991 Aprobación de la Convención internacional de los Derechos del Niño		Ley General de Educación 115		Ley 1098 Código de infancia y adolescencia	Ley 1620 Sistema nacional de convivencia escolar

Nota fuente. Elaboración propia

Las implicaciones que el mencionado desplazamiento tiene en las relaciones cotidianas, particularmente en la escuela, no son pocas, puesto que la escuela comienza a parecer como lugar obsoleto, como institución de encierro que pertenece a un esquema previo basado en el autoritarismo y adultocentrismo, para demandársele ahora abrirse a unas relaciones más democráticas y horizontales, en este caso entre profesorado y estudiantado.

Para decirlo en pocas palabras: nos encontramos en un periodo de transición en el cual unas relaciones de padres e hijos más viejas, estrictamente autoritarias, y otras más recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse incluso en las familias. La transición de una relación padres-hijos más autoritaria a una más igualitaria genera, pues, para ambos grupos una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad. (Elias, 1998, p. 412)

Se produce confusión y desconcierto en muchos de los agentes de la escuela, puesto que algunas familias reclaman protección y seguridad pero a su vez mejor trato a sus hijos; los medios de comunicación y algunos maestros reclaman regresar a los esquemas verticales frente a la visibilización de la violencia escolar y los conflictos que antes pudieron haber

estado adormecidos y que con la apertura salen a la superficie; algunos estudiantes parecen desorientados, pues se pueden sentir como arrojados a un espacio caótico que resulta contradictorio en los esquemas de autoridad, que para otros puede ser percibido como la laxitud total que permitiría dar rienda suelta a todo tipo de comportamientos.

En general, las relaciones entre los presentes en la escuela implican un reconocimiento de que todas y todos hacen parte de la construcción de ambientes adecuados para la sana convivencia, así que los adultos no escapan, situación que no deja de ser incómoda para algunos profesores, que se resisten a ceder su lugar de figura de autoridad, para reconocer que pueden adquirir compromisos, que pueden reconocer sus equivocaciones, pedir perdón, entre otras cosas.

Sea como fuere, el desplazamiento iniciado no tiene marcha atrás, se profundiza el reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos y resulta inaceptable desde el derecho, la pedagogía, las ciencias sociales y también desde la opinión pública, cualquier idea que vaya en contravía de este principio aceptado mundialmente. En la escuela se vive de manera confusa e incoherente pues no parece entenderse lo que se debe hacer, hacia dónde debe orientarse la escuela y las relaciones entre adultos y estudiantes en su interior.

De la violencia escolar a la convivencia escolar

Desde el punto de vista heurístico, se identifica también un desplazamiento en los intereses de los colectivos investigativos a nivel mundial, puesto que se aprecia inicialmente la aproximación a los problemas de la vida en la escuela como resultado de las violencias generales, la exclusión y en general como reflejo de lo que sucede en la sociedad a un nivel más general, estos estudios se dieron principalmente en Francia desde la sociología de la educación. Paralelamente, se va consolidando el estudio del acoso escolar como bullying o mobbing, especialmente desde la psicología en los países nórdicos y anglosajones. En un segundo momento se pasa al estudio de la violencia escolar como punto de encuentro entre el paso de la visión de violencia como reflejo al reconocimiento de la dinámica propia de la violencia escolar, al igual que el reconocimiento no solamente del acoso sino de todas las formas de violencia presentes en la escuela. La figura 2 presenta un comparativo de España y Francia por décadas con los respectivos enfoques que se fueron presentando en las investigaciones sobre los problemas de la vida en la escuela.

Figura 2. Línea del tiempo investigaciones en España y Francia sobre violencia escolar

	Años 70 y 80	Años 90		Años 2000	
País	Francia	Francia	España	Francia	España
Enfoques	Psicoeducativos y socio-pedagógicos	Socio-pedagógicos	Psicoeducativo	Socio-pedagógicos	Psicoeducativo
Problema de investigación	Indisciplina, violencia institucional y violencia en la escuela	Violencia escolar y	Acoso	Clima y violencia escolar	Indisciplina y violencia escolar
Tipo de estudio		Intervención	Preventivos		Preventivos

Nota fuente. Elaboración propia a partir de Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006, pp. 294-296)

Finalmente, la tercera fase, según Rosario Ortega, se presenta como el interés por prevenir la violencia, en positivo, de manera que se reconoce la lógica propia de la vida en la escuela, la diversidad de violencias, pero se orienta a prevenir, en lo que puede considerarse como los estudios de convivencia escolar (Ortega, 2012, p. 206). En la actualidad, se aprecian diferentes maneras de abordar en positivo las investigaciones para la prevención desde convivencia escolar pero también desde seguridad escolar, permitiendo afirmar que si bien los estudios de Convivencia Escolar adeudan los enfoques disciplinares y el gran arsenal conceptual y de referentes investigativos, también es claro que se van separando con un sello propio por ser más abarcadores y tener una visión en positivo que implica casi siempre investigación e intervención.

Algunos autores (Avilés, 2006; Monjas, 2007; Trianes, 2001, 2007) han destacado el modo de aproximarse a la convivencia en positivo, centrándose en la enseñanza de las conductas necesarias para vivir y en lo que se hace o se podría hacer para convertir las aulas y el centro en espacios de una convivencia de calidad...Desde este enfoque de la convivencia se resalta la importancia de no centrarse exclusivamente en los problemas, sino también de comprender y desarrollar las competencias y cualidades positivas de las personas y entornos. (Ibarrola & Iriarte, 2012, pp. 11-12)

Del productor al consumidor, Del ciudadano civilizado al ciudadano del mundo.

Las transformaciones hasta aquí mencionadas cobran sentido en un marco mucho más amplio desde el punto de vista de matriz histórica, que hace referencia al paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. De acuerdo con esta afirmación se entendería que la escuela en los países industrializados como institución disciplinaria habría sido necesaria para configurar un tipo de sociedad ajustada a la productividad, así como la sociedad generaba a su vez a la escuela, en donde resultaba de gran importancia incorporar

ingentes cantidades de mano de obra procedente del campo a las fábricas que le dieron movimiento a la revolución industrial, que por tanto se requeriría de adiestrar hacia una actitud dócil, de acomodación a los espacios y tiempos en horarios laborales controlados, pero también, encauzar desde temprana edad a los hijos de los trabajadores, y es allí donde la escuela moderna tiene sentido.

El invento de la escuela pública moderna nace hacia fines del siglo XVII, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerrados en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en este ámbito enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista. (Saldarriaga, 2003, p. 133)

La escuela, y las relaciones en la escuela serán coherentes con lo que demanda su tiempo, buscando formar ciudadanos civilizados, aptos para la vida en la ciudad en comunidad, con la educación cívica, posibilitando algunas habilidades mínimas para desempeñarse en el sistema productivo como mano de obra, con los requerimientos para aceptar finalmente su condición.

No obstante, las transformaciones del sistema productivo que, por lo menos en el capitalismo keynesiano, se movieron del énfasis en la producción hacia el énfasis en el consumo, plantean un escenario distinto que no amerita en gran medida el tipo de ciudadano productivo de los tiempos del nacimiento de la escuela moderna. Ahora, se requieren ciudadanos consumidores, radicalizando hasta el punto de llegar a sentirse la exclusión de los estilos de vida por el consumo como una de las principales sanciones sociales de nuestros tiempos para quienes no han interiorizado la estética del consumo (Bauman, 2000). Entonces, las antiguas instituciones disciplinarias tipo panóptico no van a ser tan necesarias, o bien van cediendo el paso a otro tipo de dispositivo más sofisticado, o a la combinación de los dos.

...el *panopticon* se refiere a la forma de poder que funciona mediante la observación y vigilancia de muchos por unos pocos y donde unos pocos (los poderosos) son a menudo no visibles. De acuerdo con Foucault (1975) esa moderna forma de poder es bien diferente de la forma clásica de poder incorporado en el "espectáculo". Tanto en el espectáculo público del castigo como, desde luego, en el teatro, la mayoría observa a algunos pocos y esta observación está destinada al control de las masas. Mathiessen (1997, p. 217) se refiere a esto como el *synopticon* y argumenta que nuestra presente sociedad espectadora combina juntos mecanismos panópticos y sinópticos. (Simons & Masschelein, 2013, p. 100)

Para el caso de la infancia y la juventud, se puede afirmar que se ha desplegado una amplia gama de consumo en la industria del entretenimiento para este tipo de población, pero también, a través de estos objetos y servicios se transmiten estilos de vida y modelos a seguir, en últimas se inicia al consumo y el consumo replica estilos de vida de consumo. En la figura 3 se aprecian las posibles formas por las que según Bustelo se presenta este fenómeno.

Figura 3. Formas en las que niñas, niños y jóvenes son iniciados al consumo por los medios de comunicación y la industria cultural



Nota fuente. Elaboración propia a partir de Bustelo (2007, pp. 62-66)

En lo que respecta a la escuela, se presenta un desfase, puesto que desde adentro se intenta mantener como una institución panóptico frente a una sociedad que ya no lo requiere, se produce lo que Lewkowicz denomina como desfondamiento, en tanto que se pierde el sustento que le dio piso a la escuela:

Ahora bien, los ocupantes de las escuelas posnacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida. (Lewkowicz, 2005, p. 31)

Si a esto se le agrega que prácticamente toda la información está en la red, podría llegar a considerarse el fin de la escuela, no obstante habrá más argumentos para continuar

manteniéndola simplemente como lugar de encuentro de jóvenes, como lugar que albergue a niñas, niños y jóvenes de los peligros de la calle y que les posibilite a sus padres asistir a sus trabajos, pero paradójicamente lo que presentan las evidencias de la inversión de la política pública es por el contrario mayores presupuestos para indexar en cada periodo a la educación.

La convivencia escolar como punto de equilibrio entre los tres paradigmas

En lo relativo a la convivencia escolar, es claro que no resulta ya sostenible el viejo paradigma de la disciplina, como parecen encontrar diversos autores al identificar un cambio de paradigma de la disciplina a la convivencia. Pérez lo explica señalando que la visión de bien y mal, ello y superyó, ilustran la antinomia de la condición humana, pero que en los tiempos actuales avanzamos del paradigma patriarcal al de la matrística, que se aprecia en la escuela; Magendzo, cuando identifica el paso hacia el paradigma de la convivencia, que posibilita relaciones más democráticas (Magendzo, Toledo, & Gutierrez, 2012); Dubet, cuando identifica tres paradigmas el de la maldad humana natural que debe ser dominada por la educación, la religión y la moral, el de la maldad contenida por el Estado, al estilo de Hobbes y Weber, y el de la bondad natural del ser humano, como en el buen salvaje de Rousseau (Dubet, 2003). En la tabla 1 se intentan esquematizar las implicaciones de los paradigmas de la disciplina y de la convivencia.

Tabla 1. Paradigma de la disciplina frente al paradigma de la convivencia

ASPECTO	PARADIGMA DE LA DISCIPLINA	PARADIGMA DE LA CONVIVENCIA
Poder	Autocrático, centralizado, poca participación, desestima los cuerpos colegiados, sistemas de regulación burocráticos	Democrático, descentralizado, participativo, estima los cuerpos colegiados, sistema de regulación consensuado
Otredad	Ignora u objeta la diversidad	Reconoce y auspicia la diversidad
Valores	Formalismo, heteronomía	Ejercicio vivencial, autonomía
Relaciones	Disciplina impuesta, a partir del control, actitud pasiva de los miembros de la comunidad, minimiza el trabajo en equipo	Convivencia construida dinámicamente, a partir de la confianza, actitud activa de los miembros de la comunidad, maximiza el trabajo en equipo
Tipo de organización	Expulsiva, identidad negativa hacia la institución	Retentiva, identidad positiva hacia la institución
Participantes	Se orienta exclusivamente a estudiantes	Se orienta a todos los y las miembros de la comunidad educativa
Justicia escolar	Argumentos emocionales, criterios punitivos, privación de los bienes simbólicos	Argumentos reflexivos, criterios reparatorios y protectores, no afecta la apropiación de bienes simbólicos
Clima escolar	Malestar institucional	Bienestar institucional
Pedagogía	Proyectos rígidos, el saber aceptado es del currículo oficial, distribución desigual del conocimiento y la información, homogeneidad	Proyectos flexibles, el saber significativo es el del currículo como el de los intereses específicos de estudiantes, distribución equitativa del conocimiento y la información, heterogeneidad
Conflicto	Negado o desestimado,	Admitido o constitutivo,
Comunicación	Unidireccional, vertical	Multidireccional, horizontal,

Violencia	Mayor significación a la violencia física	Reconocimiento de todos los tipos de violencia escolar
------------------	---	--

Nota fuente. Adaptación propia a partir de Maldonado (2004, pp. 22-23)

No obstante, al tomar como base la clasificación de modelos pedagógicos de Not, citada por Julián de Zubiría (Zubiría, 2006), y los debates de la filosofía política, para problematizar la definición de Dubet, es posible encontrar que no solamente hay dos paradigmas sino tres. El primero de ellos, en la línea de Hobbes, parte de la concepción del ser humano como malo por naturaleza, de lo que se desprende que la educación es necesaria para encausarlo y que el sentimiento de desconfianza puede ser manejado con disciplina rigurosa, centrado en la figura del maestro como aquel que posee el saber y la autoridad, y la educación se reduciría a la transmisión. El segundo, estaría ubicado hacia el otro extremo, de manera que se concebiría el ser humano como bondadoso por naturaleza, al estilo de Rousseau, por ende hay confianza, por lo que la educación puede ser humanista y libertaria, sin mayores coerciones, se centraría en el estudiantado, sus intereses y expectativas, el maestro como un acompañante, la educación sería aprendizaje como construcción permanente. Finalmente, la existencia de un tercer paradigma, intermedio, menos extremo, por el que se reconoce que tanto el acervo del profesorado como las necesidades y naturaleza del estudiantado son importantes entonces el ejercicio educativo se da en una dupla equilibrada, y las relaciones entre adultos y jóvenes pueden ser democráticas, con acuerdos discutidos por las partes.

El primer paradigma se relaciona con los modelos tradicionales o hetero-estructurantes y puede denominarse como *paradigma de la disciplina*, tanto por basarse en transmisión de disciplinas por parte del maestro de arriba hacia abajo, con énfasis en enseñar, al igual que por definir relaciones autoritarias, ha sido el paradigma predominante en la historia de la educación, principalmente porque sus fundamentos logran total coherencia con las sociedades disciplinares, que buscaban formar sujetos productivos y buenos ciudadanos.

El segundo paradigma, puede denominarse como *paradigma libertario*, y está relacionado con los modelos pedagógicos libertarios, idealistas o auto-estructurantes, con énfasis en el aprendizaje como experiencia constructiva del estudiantado como protagonista, este paradigma ha tenido representantes teóricos en diferentes etapas como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Herbart, Tolstoi y Freire entre otros, así como algunos más recientes entre los que se puede mencionar la Escuela Activa, y en Colombia a Agustín Nieto Caballero, algunas experiencias como la escuela de Sumerhill. Sin embargo, no ha sido el predominante en la historia de la educación principalmente porque no es coherente con los principios económicos de productividad, ni con la formación de ciudadanos dóciles para

ningún sistema social, probablemente pudieran ser los más adecuados para sociedades anarquistas o sistemas comunitaristas.

El tercer paradigma, se identifica con los modelos pedagógicos dialogantes, puede denominarse como *paradigma de la convivencia*, en el que se intenta un punto intermedio, basado en una relación equilibrada entre profesorado y estudiantado, relaciones democráticas susceptibles de ser configuradas como acuerdos. Este paradigma es al parecer de los tres el más coherente con los fundamentos de las sociedades de control, puesto que no resulta tan autoritario como el primero, posibilita la formación de consumidores y la autonomía suficiente que se demanda desde las tendencias pedagógicas, al igual que posibilita un avance en el reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos. La tabla 2 presenta los tres paradigmas.

Tabla 3. Paradigmas de la educación en relación con los modelos de sociedad.

Paradigma	Concepción del ser humano	Concepción de infancia	Proceso enfatizado	Figura central	Relaciones en la escuela	Sujeto formado	Dispositivo	Sociedad
De la disciplina	Desconfianza por la maldad natural	Menor de edad	Enseñanza	Maestro	Autoritarias, cumplimiento de normas	Ciudadano, Productivo	Panóptico	Sociedad disciplinar
Libertario	Confianza por la bondad natural	Igual	Aprendizaje	Estudiante	Libertarias	Comunitario	---	Comunitarista
De la convivencia	Reconocimiento de la complejidad humana	Sujeto de derechos	Enseñanza-aprendizaje	Maestro-Estudiante	Democráticas, construcción de acuerdos	Ciudadano del mundo, Consumidor	Sinóptico	Sociedad de control

Nota fuente. Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con los aspectos abordados puede afirmarse que nos encontramos en un momento de desplazamiento histórico para la educación, hacia la consolidación del paradigma de la convivencia, considerando que el paradigma libertario no puede ser serio aspirante para reemplazar al de la disciplina por no tener coherencia con los fundamentos de las sociedades de control. El paradigma de la convivencia posibilita relaciones más democráticas tanto hacia el conocimiento como entre los miembros de la escuela, se articula con la perspectiva de derechos humanos en cuanto a que posibilita reconocer a niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho.

No obstante, el paradigma de la convivencia no confronta la dinámica de las sociedades de control, puesto que no se discute dentro de este modelo la formación de los sujetos como consumidores, ni la concepción empresarial de la educación que nos avoca a una carrera

incesante por demostrar los mejores desempeños frente a la sociedad como gran audiencia y concebirnos como capital.

Para la escuela, queda desenmarañar la situación en medio del desplazamiento al que asistimos, para tratar de salir de las contradicciones que se presentan entre los modelos de autoridad de los maestros y de los sistemas de justicia escolar, que hacen que la vida en la escuela para el estudiantado aparezca como incoherente y difícil de descifrar, pero también para que la educación y la escuela retomen su papel como lugar de conocimiento para ofrecer sentido a la vida de las niños, niños y jóvenes.

Referencias

- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Revista Pedagogía y Saberes*, 38, UPN, 103-113.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Ortega, R. (2004). Clima y violencia en la escuela. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación* 339 MEC, 293-315.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus y Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Código de infancia y adolescencia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar*. Bogotá: Presidencia de la república de Colombia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones pedagógicas, Docencia N° 19*, 27-37.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma.
- Flórez, L. (2006). TIPICA: Una Metodología de Promoción de la Salud Escolar que Incorpora la. *TIPICA Boletín electrónico de salud Escolar, UNAL, Volúmen 2, Número 2*, En: www.tipica.org.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Ibarrola, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Lewkowicz, I., & Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutierrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº0.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, n° 1, 377-391.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Martínez Boom, A. (2014). Volver a pensar la educación. *Texto inédito*.
- ONU. (1985). *Reglas mínimas de las naciones unidas para la administración de justicia de menores*. Beijing: ONU.
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- Ortega, R. (2012). Violencia escolar y bullying. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 205-235). México: Siglo veintiuno editores.
- Pérez, T. (2001). *Hacia una convivencia respetuosa. Nuevos paradigmas para su construcción*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía de los dispositivos del aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 38, UPN, 93-102.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, vol 2 - Número 1, 19-36.

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA, DIVERSIDADE E CULTURA DA PAZ: O BRASIL
EM UM CONTEXTO DE INTENSIFICAÇÃO DE FLUXOS MIGRATÓRIOS
INTERNACIONAIS.**

Cláudio Rodrigues da Silva
UNESP, Brasil
silvanegrao@gmail.com

RESUMO

Apresentam-se, nesta comunicação, resultados parciais de estudo documental e bibliográfico sobre relações entre fluxos migratórios internacionais, governabilidade e políticas educacionais, com base principalmente em documentos de organismos internacionais. Entre os documentos analisados estão textos do Banco Mundial (1986; 1995; 1996), o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (1998), também conhecido como *Relatório Delors* ou pelo título sob o qual foi publicado, com a chancela do Ministério da Educação, no Brasil, qual seja, *Educação um tesouro a descobrir*, e o *Relatório da CIA: como será o mundo em 2020* (2006). Também são analisados leis e outros documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como outras Declarações resultantes de Convenções Internacionais das quais o Brasil é signatário. Os resultados parciais apontam algumas consonâncias entre documentos de organismos internacionais, em especial no que se refere ao contexto de crise econômica de dimensão internacional e possíveis riscos dela decorrentes, como, por exemplo, xenofobia e conflitos étnico-culturais. À educação são atribuídas funções que extrapolam sua alçada, como, por exemplo, a cultura da paz e outras questões que, a rigor, são decididas por outros atores e em outras instâncias sociais que não a escola. Na atualidade, especialmente, o Brasil é um país que recebe um fluxo significativo de imigrantes em diferentes condições e de variados países e continentes. Faz-se necessário, para se executar uma educação numa perspectiva da cultura da paz, inclusive respeitar diversidades ou especificidades das diferentes culturas ou etnias. Por isso, até mesmo para se adequar à legislação federal, em especial no que se refere à tese do Estado laico, o Brasil precisa reavaliar e mudar algumas práticas escolares, de forma a poder receber e garantir, sem causar constrangimentos ou discriminações, educação escolar às diferentes populações imigrantes. Ressalta-se que, a rigor, nem mesmo alguns dos diferentes segmentos das populações nacionais são considerados, dados os desrespeitos aos princípios de uma educação laica. Aliás, esse desrespeito é recorrente na história da educação brasileira, dadas as relações viscerais entre o Estado brasileiro, desde seus primórdios, e instituições religiosas.

Palavras-Chave: Educação democrática; Educação Inclusiva; Ensino laico; Diversidade étnico-cultural; Fluxos migratórios internacionais.

Introdução

Nesta comunicação, resultante de estudos bibliográficos e documentais em andamento, tem-se por objetivo apresentar uma sucinta discussão acerca da laicidade da educação escolar no Brasil. Para isso, parte-se de uma perspectiva que contempla os princípios de uma educação inclusiva e democrática, que problematiza algumas inter-relações entre as questões do respeito à diversidade, da cultura da paz, dos direitos humanos e dos fluxos migratórios internacionais.

Defende-se a hipótese de que o fato de diversas escolas públicas adotarem, de forma institucional, práticas que contradizem os princípios de uma educação laica faz com que nem todas as escolas públicas estejam em condições adequadas para receber, imediatamente,

sem de alguma forma incorrer em riscos de cometer ou de incitar a práticas preconceituosas ou discriminatórias, pessoas de todas as religiões ou mesmo que não tenham religião.

Entre os documentos problematizados estão textos do Banco Mundial (1986; 1995; 1996), o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (1998), também conhecido como *Relatório Delors* ou pelo título sob o qual foi publicado, com a chancela do Ministério da Educação, no Brasil, qual seja, *Educação um tesouro a descobrir*, e o *Relatório da CIA: como será o mundo em 2020* (2006). Além desses, são estabelecidas relações com leis e outros documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como com outras Declarações resultantes de Convenções Internacionais das quais o Brasil é signatário.

Nas décadas de 1980 e 1990 alguns documentos de organismos internacionais chamam a atenção para as inter-relações entre as reestruturações nos processos produtivos, por conseguinte, no perfil de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho, a educação escolar, os fluxos migratórios internacionais e a questão da governabilidade (SILVA, 2013).

Pode-se inferir, a partir de uma leitura possível, que subjacente a esses documentos consta a preocupação com os fluxos migratórios internacionais dos países periféricos para os países centrais do capitalismo, atrativos para esses fluxos, em especial pelas oportunidades ou possibilidades de empregos e salários que eram oferecidos nesses países. À educação escolar foi atribuído, entre outros históricos papéis, a incumbência de educar para a convivência na diversidade, para a paz, para os direitos humanos, entre outras questões, inclusive no que se refere às populações migrantes. Sintetiza parte significativa dessas preocupações o Relatório Delors.

Se, antes, os fluxos ocorriam majoritariamente no sentido dos países centrais, atualmente, com o agravamento da crise econômica, que tem repercussão internacional, países da periferia do capitalismo também passam a ser, ainda que em caráter de contingência e em menor proporção, mais visados como destino de parcela significativa desses fluxos, que são provenientes não só de países periféricos, mas também de países centrais.

O Brasil, em especial nas últimas décadas, tem recebido fluxos oriundos de diversos países de diferentes continentes. As razões dessas migrações são as mais variadas, contemplando desde as voluntárias até as involuntárias, como são os casos, por exemplo, de refugiados por variadas razões ou de vistos concedidos por razões humanitárias.

Diante desse cenário, mais especificamente no que se refere à área da educação escolar, estaria o Brasil em condições de receber, imediatamente, quaisquer imigrantes em qualquer escola pública sem lhes causar espécie alguma de constrangimentos no que se refere a questões de ordem religiosa?

A questão do combate a todas as formas de discriminação, do respeito à diversidade, da educação inclusiva, entre outras, perpassam alguns dos principais documentos relacionados à educação de organismos internacionais. Além disso, verifica-se consonância entre esses documentos e organismos no que se refere aos fluxos migratórios internacionais e a temática da governabilidade, em especial pela questão dos conflitos sociais, principalmente os conflitos com motivações étnico-culturais. A educação é considerada estratégica para a consecução dos objetivos relacionados a essas questões.

No entendimento do Banco Mundial (1996, p. 1)

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de las tecnologías y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. [...] Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: éste debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber.

Ainda segundo o Banco Mundial (1996, p. 27)

Las enormes transformaciones producidas recientemente en los mercados de trabajo por las reformas económicas, la integración de la economía mundial, los avances tecnológicos (especialmente en la tecnología de la información) y las migraciones tienen importantes consecuencias para la educación.

A Comissão (1998, p. 42) aponta que “Cada vez mais, os migrantes são originários de países pobres [...]”. Conforme a Comissão “A história apresenta períodos em que as migrações serviram de importante válvula de segurança econômica e social, permitindo que a mão-de-obra se deslocasse para onde fazia mais falta.” (COMISSÃO, 1998, p. 42). Entretanto, diferentemente de outros momentos, a conjuntura atual não é de todo favorável às migrações, já que, “Ao contrário dos anos sessenta, este segundo crescimento dá-se num contexto de aumento de desemprego, que fomenta tensões sociais e alimenta a xenofobia – tanto nos Estados Unidos como na Europa.” (COMISSÃO, 1998, p. 43).

Para a Comissão (1998, p. 101), “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender conhecer, aprender fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.”. Esses pilares perpassam práticas e discursos de expressiva parcela da docência e, atualmente, em decorrência de *contribuições* teóricas de outros autores, já foram acrescidos de outros.

Com “*aprender a conhecer*”, pretende-se, entre outros objetivos, “[...] que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar.” (COMISSÃO, 1998, p. 91).

No que se refere ao “*aprender a fazer*”, “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional [...]” (COMISSÃO, 1998, p. 93).

Quanto ao “*aprender a ser*”, conforme a Comissão (1998, p. 102), não se pode “[...] negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.”

O “*aprender a viver juntos*” ou “*aprender a viver com os outros*”, está relacionado ao fato de que “Existe uma questão em comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar da criação do futuro?” (COMISSÃO, 1998, p. 96).

Em palavras da própria Comissão, a educação para “*Aprender a viver juntos* [...] [visa] a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (COMISSÃO, 1998, p. 102).

Conforme a Comissão (1998, p. 96), “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação.”

Para a CIA (2006, p. 146-147),

A migração tem o potencial de ajudar a resolver o problema do declínio da população economicamente ativa na Europa e, em grau menor, na Rússia e no Japão; provavelmente, os movimentos migratórios se tornarão uma característica importante do mundo de 2020, mesmo que muitos dos migrantes não tenham *status* legal. Os países que os receberão enfrentarão o desafio de integrar esses novos imigrantes de maneira a minimizar os conflitos sociais em potencial.

No entendimento da CIA (2006, p. 164)

Com o aumento da migração em diversas partes do mundo – do norte da África e Oriente Médio para a Europa, da América Latina e Caribe para os EUA e do Sudeste Asiático para as regiões do norte – mais países se tornarão multiétnicos e multirreligiosos, tendo, assim, de enfrentar o desafio de integrar os imigrantes nas suas sociedades, ao mesmo tempo em que terão de respeitar suas identidades étnicas e religiosas.

Silva (2013, p. 237-238) aponta que

Em momentos de crises, em especial as econômicas, as tendências de adesão às ideologias e prática de atos xenófobos ou nacionalistas extremistas, bem como de adesão a ideologias fascistas acirram-se (BRENER, 1994; CANO, 2007; FROMM, 1970), com desdobramentos e intensidades muitas vezes imprevisíveis, como foi, por exemplo, o caso da II Guerra Mundial e outros tantos episódios que vem ocorrendo em diversas partes do mundo e que, de alguma forma, acabam colocando em tela a questão da xenofobia, seja em relação a povos de outros países, seja em relação a diferentes etnias que convivem dentro de um mesmo país.

Crise econômica, desemprego e fluxos migratórios

Na atualidade acentua-se a crise econômica – que, segundo Mészáros (2002), é estrutural – em âmbito internacional que afeta, com maior ou menor intensidade, significativo número de países de diferentes continentes (LYRA, 2009).

Alguns dos desdobramentos da crise econômica são o agravamento da precarização dos postos e das condições de trabalho e o aumento do desemprego (LYRA, 2009; NUNAN; PEIXOTO, 2012; POCHMANN, 2009), que tem afetado diferentes parcelas das populações de diversos países do mundo. Um dos desdobramentos disso é o aumento de fluxos migratórios entre diferentes países de diferentes continentes em busca de melhores condições de vida ou mesmo de sobrevivência.

Até recentemente a parte mais significativa dos fluxos migratórios tinha como origem países mais periféricos e, como destino, países centrais do capitalismo, como, por exemplo, -Estados Unidos da América, da Europa e, em menor medida da Ásia, em especial, aqueles países em melhores condições econômicas e que oferecem postos de trabalho atrativos, em especial no que se refere a salários.

Porém, com o agravamento da crise, que passou a afetar mais gravemente inclusive países em melhores condições econômicas, tem ocorrido aumento de fluxos migratórios inclusive desses para países da periferia do capitalismo, como, por exemplo, o Brasil.

O Brasil tem recebido, cada vez mais, fluxos migratórios de diferentes países e continentes (EBC, 2012), pelos mais variados motivos, em especial na condição de refúgio ou na de ajuda humanitária.

No Brasil o crescimento desses fluxos, associado a outros fatores, tem resultado em aumento de atos de preconceito ou de discriminação, inclusive com violências simbólicas ou físicas em relação a determinados segmentos de imigrantes.

Esse dado coloca em xeque uma espécie de senso comum que entende ou apresenta o Brasil como um país *naturalmente* livre de preconceitos, de discriminação ou de conflitos em relação a imigrantes³³. Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) vede práticas preconceituosas ou discriminatórias, isso parece longe de efetivação.

Educação escolar pública no Brasil: laica?

³³ Sabe-se das ocorrências de atos análogos também com populações nacionais por questões de gêneros, sexualidades, etnias, religiões ou regiões de origem. No entanto, por questões de delimitação, não se adentrará nessa questão, ainda que seja interessante e necessário tematizá-la, até porque parece, em alguma medida, guardar relações com a questão dos imigrantes.

No Brasil as pessoas compreendidas na faixa etária correspondente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental são, por lei (BRASIL, 1988; 1990; 1996), obrigadas a estarem matriculadas e a frequentarem escolas autorizadas oficialmente pelo Poder Público. Paradoxalmente, essa é uma forma de garantir o direito à educação escolar nesses níveis a todas as pessoas.

Assim, no Brasil, a educação escolar é um direito assegurado também aos imigrantes, que, como já apontado, compõem um espectro de diversidades, em especial em termos étnico-culturais, implicando, assim, uma diversidade também no que se refere à questão religiosa.

A legislação federal (BRASIL, 1988; 1996) preconiza que as escolas públicas sejam laicas, uma vez que o Estado brasileiro é, em tese, laico. Isso, se fosse efetivado, garantiria que, em tese, ninguém sofresse constrangimentos, preconceitos ou discriminações em decorrência da opção religiosa ou mesmo da opção por não ter religião, uma vez que a escola pública deve estar em condições de atender, imediatamente e sem constrangimentos, qualquer pessoa, independentemente da opção, em termos de religião.

No entanto, é comum, em diferentes localidades do Brasil, que escolas adotem cotidianamente práticas (SILVA, 2010) que causam ou podem causar constrangimentos ou mesmo situações de preconceito ou discriminação em relação a determinados segmentos de imigrantes.

São práticas que contrariam os princípios de uma educação laica. Entre essas práticas estão a execução de, por exemplo, cânticos ou preces, bem como a presença, ostensiva e em locais privilegiados, de objetos que são, direta ou indiretamente, vinculados a determinadas religiões de matrizes cristãs, como, por exemplo, crucifixos, estátuas ou fotografias de considerados santos ou divindades, Bíblias, entre outros objetos. Os locais de colocação e de exposição desses objetos variam, conforme cada escola, podendo estar presentes em uma ou mais das seguintes dependências: salas da direção, da coordenação, dos professores, de aula, na secretaria, nos auditórios, nos corredores, nos pátios, entre outras dependências (SILVA, 2010).

Reiterando, essas práticas são ostensivas, cotidianas e institucionalizadas, ou, recorrendo a Julia (2001), fazem parte, em caráter oficial, da cultura escolar de determinadas escolas ao menos no que se refere à alçada de decisão da gestão da escola.

Há que se ressaltar que, em dados casos, tais práticas têm caráter de obrigatoriedade para todos – em especial para professores e para estudantes –, variando, em termos de configurações, quantidades e momentos de realizações, conforme as determinações de cada escola. Há casos de escolas que facultam a estudantes que assim desejarem a, no momento dos cânticos ou das preces, ficarem fora das respectivas filas, o que não deixa de ser, em

alguma medida, se não uma forma de constrangimento, uma forma de exposição desses estudantes³⁴.

Comumente ocorrem preces ou cânticos coletivos (considerados ou apresentados pela gestão ou professores como se fossem ecumênicos ou sem caráter ou objetivos religiosos) no momento da entrada, isto é, ou início de cada turno. No entanto, há escolas que fazem isso também no momento de retorno do intervalo. São momentos em que estudantes e professores devem estar em forma ou perfilados no pátio para se dirigirem às respectivas salas de aula. Pode ocorrer, ainda, de, independentemente de haver ou não esse procedimento determinado ou comandado pela equipe de gestão (ou seus prepostos) de escolas, alguns professores adotarem, por iniciativa própria, práticas semelhantes nas respectivas salas de aula (SILVA, 2010).

Em tese, a Constituição Federal garante a todos (estudantes, professores e demais funcionários da escola) o direito de não serem constrangidos ou coagidos de forma alguma por ter ou não alguma religião.

Assim, se, por um lado, haveria a garantia de ninguém ser constrangido, por outro lado, em tese, a Constituição Federal coloca a todos o dever de não constranger ninguém por motivações religiosas. Aliás, isso também é contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, em tese, as escolas públicas estariam proibidas de adotar tais práticas, não só pelos constrangimentos que causam ou podem causar a estudantes ou a seus familiares, a professores ou a outros trabalhadores da escola, mas também porque a escola deveria pautar-se pelos princípios da laicidade da educação pública, já que o Estado brasileiro é, em tese, laico.

Educação escolar (não) laica e a questão dos fluxos migratórios

Se o Brasil, um Estado dito laico, dispõe-se a receber imigrantes, inclusive por alguns motivos específicos, como, por exemplo, refugiados ou por razões ditas humanitárias, precisa envidar esforços no sentido de combater atos de preconceitos ou de discriminação das mais variadas ordens em relação a determinados segmentos de imigrantes, inclusive no que tange à religião, até porque o Brasil é signatário de diversas convenções internacionais que requerem posturas condizentes com o que se é pactuado, como ocorre, por exemplo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

³⁴ Seria interessante saber de estudantes, professores e demais funcionários das escolas qual a percepção sobre essa questão.

Ainda que sejam registrados alguns avanços rumo a esses objetivos, como, por exemplo, a criação de Ministérios ou Secretarias ligadas, direta ou indiretamente, a essas questões, como, por exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ainda há muito o que ser feito, em termos de políticas públicas, com vistas à efetivação do que é previsto na legislação e nas declarações resultantes das convenções das quais o Brasil é signatário.

Adotar medidas nesse sentido é importante, pois, como ressaltado, no Brasil a educação escolar é um direito e um dever, em se tratando de pessoas contempladas na faixa etária da escolarização obrigatória.

Como apontado, há, por um lado, avanços em termos de legislação, visando uma educação que contemple e contribua para o respeito à diversidade, para a difusão da cultura da paz, em outras palavras, uma educação inclusiva e democrática. Por outro lado, há uma distância considerável em relação à efetivação do preconizado pela legislação no cotidiano de algumas escolas, em especial no que se refere aos princípios da educação laica, questão elementar para uma educação inclusiva, não só em termos religiosos, mas também em termos de, entre outros quesitos, etnias, sexualidades, gêneros, enfim, de culturas.

Esse, talvez, seja um dos principais desafios para a educação escolar no Brasil avançar, em termos de respeito à diversidade, até porque o Brasil tem, desde a *chegada* dos europeus há aproximadamente cinco séculos, relações viscerais com a Igreja Católica, que historicamente influenciou, de maneira privilegiada, a educação escolar no Brasil.

Considerações

A história geral e a história da educação propiciam importantes contribuições para a compreensão da dinâmica e dos desdobramentos das imbricações entre Estado e religião e seus impactos na educação escolar, historicamente objeto de acirradas disputas, seja entre diferentes classes sociais, seja entre frações dessas classes. O ensino laico é uma histórica reivindicação de alguns segmentos sociais, inclusive de alguns movimentos de trabalhadores.

Ainda que a escola, em alguma medida, possa contribuir para a consecução dessas incumbências, há limites estruturais das mais variadas ordens, até porque, a rigor, são quesitos que estão fora da alçada da escola. Além disso, a escola não está à margem ou acima dos problemas, dilemas ou conflitos presentes na sociedade que a concebe. Assim, o ambiente escolar não é totalmente isento de preconceitos e dos valores típicos da sociedade na qual a escola está inserida (SILVA, 2013).

Torna-se premente que essas questões sejam problematizadas com toda a sociedade, em especial em cursos de formação de professores, instância responsável, em grande medida, pela profissionalização dessa categoria.

Considerando-se que os atos questionados neste texto são praticados por professores, parece oportuno recorrer à III tese contra Feuerbach: “[...] o próprio educador precisa ser educado.” (MARX, 1999, p. 12).

Trata-se de uma temática complexa e que demanda ações coordenadas de diferentes setores e estudos interdisciplinares para uma compreensão de suas implicações numa perspectiva da totalidade, ou seja, considerando os diversos fatores envolvidos, já que o Brasil, desde seus primórdios tem relações viscerais com uma matriz religiosa, qual seja, a cristã e católica.

Esse é um debate premente, até porque a crise econômica e o desemprego intensificam-se, e, com ela, atos de preconceitos e discriminação em relação a determinados segmentos de imigrantes. Além disso, cresce a incidência, inclusive no Brasil, de grupos organizados que praticam ou fazem apologia a atos de xenofobia (AGUIAR, 2015; LASSANCE, 2015). Aliás, isso não envolve apenas grupos, mas também são cometidos individualmente.

É importante refletir e problematizar essas questões na escola, sem, no entanto, deixar de se considerar que, ainda que a escola desfrute de algum nível de autonomia relativa, ela é, em última instância, determinada e não determinante das relações sociais mais amplas. Essa questão está relacionada com fatores políticos, econômicos e culturais, ainda que, em dados momentos ou sociedades, sobressaia uma ou outra dessas dimensões.

Sem uma educação escolar laica parecem reduzidas as chances de avanços rumo a uma educação inclusiva e democrática, contemplando as diversidades nos mais variados aspectos, em especial no que se refere à religião, uma área sensível e com alto potencial de ser tornada móbil ou mesmo utilizada para criação, difusão ou intensificação de preconceitos, discriminações, inclusive no que se refere às populações nacionais. Ressalta-se que esses atos podem configurar-se não apenas em violências de caráter simbólico, mas também em violências físicas.

Assim, a cultura da paz estaria inviabilizada em escolas que adotam tais práticas, que além do desrespeito à diversidade e ao direito de liberdade religiosa, contribuem para uma convivência eivada de tensões que têm potencial para se transformar em confrontos. Nesse caso, em vez de paz haveria, talvez, uma espécie de *pax romana*.

Há, portanto, que se problematizar a questão da educação para a diversidade, da educação para a paz, dos fluxos migratórios internacionais, entre outras incumbências e outras temáticas nas quais a escola é envolvida. Essa problematização, que precisa envolver todos os segmentos que compõem a escola, demanda questionar, tanto em termos de

concepção quanto em termos de razões ou implicações dessas incumbências, sem, no entanto, deixar de se considerar as contradições, as potencialidades e os limites da escola em relação a essas incumbências que lhes são colocadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CENTRAL DE INFORMAÇÕES (CIA). *Relatório da CIA: como será o mundo em 2020*. São Paulo: Ediouro, 2006.

AGUIAR, F. *Extrema-direita cresce no mundo, mas em cada país com seu próprio 'estilo'*. 2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-do-velho-mundo/2015/10/extrema-direita-cresce-no-mundo-mas-cada-pais-tem-seu-proprio-estilo-1919.html>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Net. Washington, DC, 1995. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

BANCO MUNDIAL. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Net. Washington, DC, 1986. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: exámenes del Banco Mundial*. Net. Washington, DC, 1996. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Net. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI (COMISSÃO). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

EBC - Empresa Brasileira de comunicações. *Imigração: cresce número de estrangeiros no Brasil; há menos brasileiros no exterior*. 2012. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/retrospectiva-imigracao>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan.-jun. 2001.

LASSANCE, A. *Extrema direita cresce, envenena debate político e coloca em xeque avanços democráticos e dos direitos humanos*. 2015. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Coluna/Extrema-direita-cresce-envenena-debate-politico-e>>

coloca-em-xeque-avancos-democraticos-e-dos-direitos-humanos/33154>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LYRA, D. M. *A crise econômica e o mundo do trabalho*. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

NUNAN, Carolina; PEIXOTO, J. Crise econômica e retorno dos imigrantes brasileiros em Portugal. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 20, n. 38, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-85852012000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 nov. 2015.

POCHMANN, M. O trabalho na crise econômica no Brasil: primeiros sinais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 66, n. 23, p. 41-52, 2009. Disponível em: <www.revistas.usp.br/eav/article/download/10408/12117>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SILVA, C. R. Crise Econômica, Fluxos Migratórios Internacionais, Governabilidade e Educação: uma Análise a partir de Documentos e Organismos Internacionais. In: Santos, A. et al (Orgs). *Crise do capitalismo global no mundo e no Brasil*. Bauru, SP: Canal6, 2013.

SILVA, C. R. *Ensino laico*: notas a partir de legislações, direitos humanos, gestão escolar, formação docente e gênero. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2010/SeminarioDireitosHumanos/trabalhos_aceitos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SILVA, C. R. Gestão democrática enquanto currículo oculto: uma carta marcada no jogo da governabilidade?. 2011. 218 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHELA 2016. Eje temático 6. Historia de la educación: sociedades y culturas entre el conflicto, las violencias y la paz.

**ENCUENTROS Y DESENCUENTRO ENTRE EDUCACIÓN Y MEMORIA EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN
COLOMBIANO.**

En este trabajo se trata de reflexionar y abordar las diferentes narrativas sobre la memoria nacional colombiana en el discurso educativo de las ciencias sociales escolares. En específico se analiza algunos textos escolares y la narrativa acerca de los fenómenos de violencia política entre los años 1990 y 2010. A partir de la observación de textos escolares y otros documentos oficiales así como también de la lectura de trabajos sobre temáticas afines, este breve estudio intentará fundamentar las tensiones y los olvidos en la conformación del corpus de los textos sugeridos para trabajar en las aulas. Poder ver el tipo de narrativas que reproducen, servirá para repensar la construcción de memoria en la escuela.

Lo anterior para dar cuenta del conjunto de memorias hegemónicas que se vienen tornando emblemáticas, a través de prácticas y discursos diversos, los marcos de selección de lo memorable, formas y estilos interpretativos y narrativos para evocar, pensar y transmitir el pasado en el discurso educativo de las ciencias sociales a partir de los textos escolares. Y como este discurso presenta una serie de encuentro y desencuentros en relación a las políticas públicas y educativas sobre la memoria en el marco del proceso de transición o pos acuerdo. Teniendo en cuenta que esas memorias emblemáticas del discurso educativo sirven de núcleo de comprensión de los regímenes de memoria sobre la violencia en Colombia.

Los discursos oficiales establecen significados de la violencia de acuerdo a un proyecto de sociedad, de individuo y de Estado. No sólo los marcos interpretativos de los textos escolares sino los marcos desde los que se producen los significados se transforman con un proceso social, según las rupturas históricas. Analizar de forma transversal esta producción discursiva sobre los fenómenos de violencia política en Colombia-producidos desde las ciencias sociales-en relación a las actuales políticas de memoria, sirve y es pertinente para pensar conceptual y metodológicamente nuevas propuestas de pedagogías que favorezcan el tratamiento del pasado y actual proceso que transición que vive el país.

1. Espacios de enunciación en la construcción de una narrativa

³⁵Historiadora y Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana, actualmente estudiante del doctorado en Historia de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul en Porto Alegre donde viene desarrollando la tesis sobre los sentidos y las disputas en torno a la memoria emblemática en Colombia, a partir de la prensa, sobre los informes de los casos emblemáticos del Centro Nacional de Memoria Histórica. E-mail: anita304@hotmail.com

En los últimos años el conflicto armado en Colombia ha sido un tema central tanto en las investigaciones históricas como pedagógicas en el país. La historiografía ha visto una transformación sobre los temas, las preguntas y las fuentes consultadas. De esta forma, se ha pasado de unas investigaciones enfocadas en ofrecer explicaciones y descripciones de las estructuras en las que se enmarca el conflicto y de los hechos del mismo a interpretaciones que buscan establecer el carácter regional del mismo y sus particularidades. Muchas de estas investigaciones han buscado vincular elementos económicos y políticos a sus interpretaciones. En años recientes tomaron fuerza en el país reflexiones frente al conflicto que, además de buscar interpretar los hechos y sus estructuras sociales, han querido indagar sobre las víctimas, la memoria y las narrativas que se han producido sobre el conflicto.

En Colombia, tras la promulgación de la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, la memoria ocupa un lugar creciente en el debate académico y político, termino que hace algún tiempo tenía poca resonancia, y progresivamente se ha establecido en el lenguaje para apuntalar reclamos y reivindicaciones de individuos, víctimas y grupos sociales, en la búsqueda de reconocimiento de verdad, justicia, reparación y no repetición. El objetivo principal de esta ley era facilitar los procesos de paz y reincorporación a la vida civil de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y reparación.

Con la Ley 1408 del 2010 “por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización e identificación”, reguló e incorporó la Semana Internacional del Detenido Desaparecido (Última semana del mes de mayo); el 30 de agosto como el Día Internacional de los Desaparecidos, ordenando a las instituciones educativas públicas y privadas y a las autoridades nacionales, departamentales y municipales rendir homenaje a las víctimas en estas fechas. Esto como una forma de recordar a las víctimas del conflicto Colombiano desaparecidas forzosamente (art.14) con la realización de foros, conferencias, talleres y jornadas de reflexión referentes al derecho a la memoria, a la verdad, a la vida y al respeto por los derechos humanos.

Además de estas leyes, la Ley de Víctimas y Restitución (1448 de 2011) creó el Centro Nacional de Memoria Histórica cuyo objeto es reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales, entre otros, relativos a las infracciones al Derecho Internacional Humanitario y violaciones de los derechos humanos. La información recogida será puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias “para

proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia” (art14-146).

En el marco de estas políticas, la memoria se ha posicionado como un tema político y social en los ámbitos académico y extraacadémico. Hoy en Colombia se habla de políticas de memoria, entendiendo estas como aquellas “iniciativas de carácter público destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país”(Aguilar Fernández, 2008, p. 53) pueden ser oficiales o no oficiales y están fuertemente relacionadas con los emisores de interpretaciones del pasado. Ante este panorama es evidente que el campo educativo enfrente los dilemas de qué y cómo incorporar el pasado reciente a su currículum: fechas conmemorativas, incorporación de textos, abordaje de nuevos temas, programas de estudio, etc. (Jelin & Lorenz, 2004).

Las diferentes narrativas del pasado están en disputa (Jelin, 2002) en un campo que no es homogéneo, por tanto, logran un estatuto más fuerte aquellas memoria que alcanzan una mayor circulación en el escenario público. Una narrativa del pasado logra imponerse sobre otra, a partir del agenciamento, producción y regulación que hacen las instituciones del Estado sobre dicha narrativa. Aunque no es el único camino.

Lo anterior lleva a considerar que en el campo escolar de las ciencias sociales más que preguntar por el pasado, es abrir el pasado, problematizar los olvidos de ese pasado que aún persisten en nuestra realidad actual. A través de líneas de continuidad–ruptura, razón por la cual la memoria se ubica en una triple tensión dialéctica: individuo–sociedad (¿quién recuerda?), memoria–historia (¿cuáles son los registros del pasado, el estatuto de producción de verdad y sus condiciones de validez?), memoria–olvido (¿qué se olvida, qué se recuerda y cuál es la funcionalidad de los recuerdos y de los olvidos?) (Vélez Villafañe, 2012, p. 251).

2. Resistencia y olvidos sobre la violencia política en los textos escolares

El proceso de recuperación del pasado (Todorov, 2000) (Ricoeur, 2003) resulta posible en función de la dialéctica entre memoria (conservación) y olvido (supresión). Consecuentemente la memoria, al igual que la historia, es selectiva, puesto que “toda narrativa del pasado implica una selección. La memoria es selectiva; la memoria total es imposible. Esto implica un primer tipo de olvido «necesario» para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto individual y de los grupos y comunidades. Pero no hay un único

tipo de olvido, sino una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos «usos» y sentidos”(Jelin, 2002, p. 10).

En tal sentido, el espacio escolar es un enclave para la transmisión de conocimiento y de recordación. Claramente, no todos los saberes escolares que en la escuela confluyen operan o adquieren total relevancia. Pero la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela tiene un papel principal en la elaboración de narrativas sobre el pasado. Aponte en su investigación nos presente tres estrategias de fijación, con base en los planteamientos de Lechner (1999) sobre la producción de sentidos e imaginarios de nación por medio de la memoria y la historia. La primera de ellas es “la repetición, estrategias enunciativa por medio de la cual se realizan constantes reiteraciones de eventos pasados, a partir de esquema o saturación de imágenes, que tiene como objetivo ocultar y en consecuencia evidenciar un solo relato homogéneo y coherente. Una segunda estrategia es la sobreproyección, en la cual se favorecen ciertas figuras o fechas simbólicas del pasado que exaltan el presente. La última estrategia de fijación es la descontextualización, donde prima la relación anacrónica de eventos, figuras y fechas, dejando al hecho histórico desprovisto de su propio contexto, transformando la figura o el acontecimiento en un objeto atemporal que busca legitimar políticas del presente” (Aponte Otálvaro, 2013, p. 432).

Haciendo que los estudiantes según Arias (Arias Gómez, 2015) citando a Atehortúa tengan un conocimiento de algunos datos históricos, donde la superficialidad impera al presentarse acontecimientos por fuera de todo contexto, al invisibilizarse personajes subalternos y al no ser capaces de configurar representaciones estructurales y sistemáticas con un uso desacertado y exageradamente abstracto de conceptos claves (p.142).

Al ver diferentes textos escolares publicados a partir del 2010 hasta el 2013 encontramos una narrativa tradicional, las mismas imágenes, estructura memorística. La repetición se manifiesta en la fijación de fechas conmemorativas, estableciendo espacios geográficos y recuerdo sobre el conflicto armado y los fenómenos de violencia política del país.

Figura 1. Texto Escolar 2010. Hipertexto Sociales.



Un ejemplo, es la cuestión de las masacres, estas siempre se pone de manifiesto a partir de los asesinatos de Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo, sus nombres son mencionados, pero nunca se presenta una fotografía de ellos o se habla de su actividad política y principales propuestas. En cambio en los diferentes textos siempre aparece la imagen y pensamiento de Luis Carlos Galán.

La sobreproyección y descontextualización se hacen manifiestas en la elección de ciertas figuras y fechas que son reiteradas, pero que además son tomadas como referentes del presente. Tales son los casos del denominado “Bogotazo”, que al igual que en otros textos es definido como un hito fundacional de la violencia en el país.

El modelo de este hito es la imagen de Jorge Eliécer Gaitán que es representado en las fotografías de siempre, omitiendo los programas políticos, la importancia del movimiento que en su momento lideró o los asesinatos previos al asesinato de Gaitán, la movilización de la sociedad del momento ante la muerte de este personaje.

Igual sucede con el surgimiento de las guerrillas, resaltando en el mayor de los casos el surgimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) con su inspiración guevarista e influencia de la Teología de la Liberación; el Ejército Popular de Liberación (EPL) de corte maoísta; y para su momento el desmovilizado Movimiento 19 de Abril (M-19) una guerrilla de actuación básicamente urbana. Dejando de lado e invisibilizando totalmente lo que significó el movimiento armado Quintín Lame (CQL), que se conformó después del asesinato de varios líderes indígenas del cauca (1974) y fue un movimiento armado indígena único en América Latina.

Figura 2. Texto Escolar 2013. Los caminos del saber Sociales

Allí, mientras los conservadores decretaron la desobediencia civil, los liberales iniciaron un proceso de “liberalización” de los cargos burocráticos que hasta entonces eran controlados por sus adversarios políticos. Incluso, algunos miembros de la Iglesia, apoyando a los conservadores, atizaban desde los púlpitos el enfrentamiento entre los bandos.


Por otra parte, el conflicto bipartidista involucró aspectos como venganzas personales, disputas de tierras, territorialización ideológica, entre otros aspectos. Los conflictos personales, en muchas ocasiones, se revestían de tintes partidistas.

La Violencia

Entre 1946 y 1953 se presentó una segunda etapa de violencia, en la que los sectores radicales de ambos partidos se enfrentaron en provincias y veredas por el control de la burocracia regional. El conflicto en esta etapa fue de tal magnitud que se calcula que hubo una cifra de 200.000 víctimas.

El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 en Bogotá exacerbó la ira de los liberales, quienes desataron una ola de violencia que destruyó el centro de la capital y afectó distintas zonas del país. El conservador Mariano Ospina Pérez, quien presidía el Gobierno en aquel momento, trató de recuperar el orden público por medio de la represión. La policía fue reestructurada luego del magnicidio de Gaitán y se convirtió en un órgano sectario del conservatismo. En contraparte, los comunistas y los liberales crearon sus propios grupos armados o guerrillas, integradas mayoritariamente por campesinos.

Es en esta coyuntura que se enclavan los primeros agrupamientos fundacionales de las Farc como grupos de autodefensa. La extrema polarización política, la incapacidad del gobierno para controlar y castigar los hechos violentos, las condiciones de pobreza de las clases populares y el aumento del conflicto agrario, ayudaron a que la violencia se extendiera por la mayor parte del territorio nacional.



Incendio del tranvía el 9 de abril de 1948 en Bogotá.

Interpreto... un texto

Lee el siguiente texto sobre la Violencia y responde las preguntas en tu cuaderno.

La generalización de este nombre obedece, por una parte, al intento de mitificar el fenómeno, despojándolo de sus connotaciones políticas y negando su carácter de fenómeno interclasista, ocultando estos rasgos tras una designación abstracta (la violencia) y tras explicaciones que a todos lavan las manos (como la que reza ‘todos somos responsables’ lo que equivale a decir

Figura 3. Texto escolar 2013. Los caminos del saber Sociales

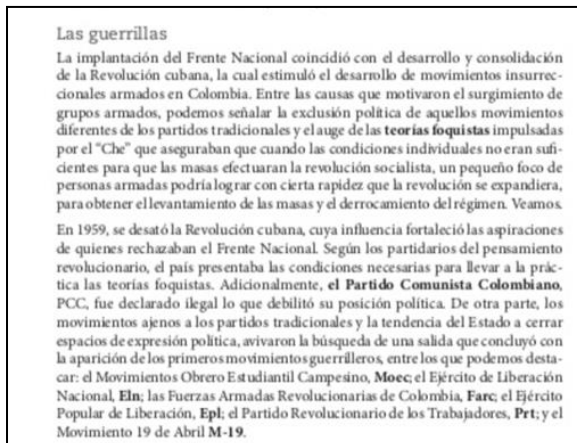
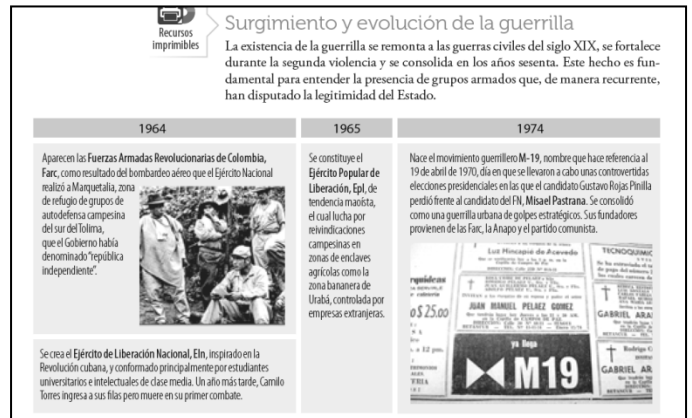


Figura 4. Texto escolar 2010. Hipertextos Sociales



Varios ejemplos e ideas surgen de esto, pero en el marco de las políticas de memoria la primera es la invisibilización del Estado como actor del conflicto en Colombia, donde se habla de guerrilla, paramilitares y narcotráfico como agentes que generan violencia, pero no de lo que en muchos casos se ha llamado Terrorismo de Estado y la complicidad con varios sectores ilegales pertenecientes a esos tres grupos (Parapolítica, farcpolítica, el proceso 8000, por mencionar algunas). También es posible preguntar si detrás de esas intenciones de identificar, explicar, comparar, asumir, no se esconde un deseo de simplificar los discursos alrededor de estos sucesos, teniendo en cuenta que con más de 50 acciones a realizar en estos dos años (si el profesor logra estar con el mismo grupo), no es mucho lo que se pueda comparar, ni identificar, llevando a la explicación del alumno lo que haya escuchado del profesor.

Las memorias de la violencia en Colombia , prevalece una consciencia sobre el pasado o recordarlo, esto como garantía de no repetición. Las diferentes narraciones dan cuenta de esto. Se supone que recordar permite la reconciliación con el pasado traumático y genera un tipo de perspectivas de futuro. De ahí que el reconocimiento de las memorias de las víctimas las dignifique. Los textos escolares, dan cuenta de acontecimientos que generan disputas por su interpretación. Estos artefactos pueden ser considerados uno de los tantos vehículos de la memoria, porque construyen una memoria emblemática y una memoria rememorativa. Que conlleva a la construcción de una narrativa que produce formas de nombrar un acontecimiento y designar el pasado, incluyendo recuerdos, silencios y olvidos.

Los textos de forma implícita establecen significados de la violencia para cada momento de acuerdo a un proyecto de sociedad, de individuo y de Estado compatibles. No

sólo lo marcos interpretativos de los textos sino los marcos desde los que se producen los significados se transforman con el proceso social, según las rupturas históricas. De ahí, la importancia de entender que el conflicto colombiano es, también, un duelo de relatos, donde ha prevalecido los testimonios del Estado, los victimarios, los medios de comunicación y la academia. Dando por cabida al sujeto colectivo que ha sobrevivido en medio de la confrontación, haciendo de su narración una estrategia de visibilidad.

Esto lleva a pensar que los contenidos y matices en torno a lo que se recuerda, no son iguales ni representan lo mismo de una persona a otra. La memoria incorpora, da sentido y organiza las memorias. Articulándolas en un sentido mayor, “Este sentido mayor va definiendo cuales son las memorias sueltas que hay que recordar, y cuáles son las cosas que mejor es olvidar o empujar hacia los márgenes” (Stern, 2002, pp. 3–4). La configuración de esas memorias, que en este caso llamare de emblemáticas, se expresan de forma narrativa, de forma tal, que los diferentes sujetos sociales construyen unos sentidos del pasado.

Sabemos que cuando se habla de historia reciente, como lo presenta Kriger finalmente se esta usando términos que designan categorías en sí mismas también recientes del pensamiento social y de la historiografía. Esas expresiones no vienen a nombrar cualquier pasado próximo sino que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron (Kriger, 2011, p. 31).

3. En busca de la construcción de una memoria emblemática

En este punto de la reflexión, cabe preguntar: ¿los textos prestan atención a las particularidades de cada región? ¿La violencia se ha experimentado de diferentes maneras y hay diferentes percepciones de los actores armados? El principal reto de trabajar con comunidades afectadas por la violencia, es que esos testimonios, están apostando a un sujeto productor de conocimiento que se sitúa de entrada, fuera de la academia y del discurso oficial .

Los textos de forma implícita establecen significados de la violencia para cada momento de acuerdo a un proyecto de sociedad, de individuo y de Estado compatibles. No sólo lo marcos interpretativos de los textos sino los marcos desde los que se producen los significados se transforman con el proceso social, según las rupturas históricas. De ahí, la importancia de entender que el conflicto colombiano es, también, un duelo de relatos, donde

ha prevalecido los testimonios del Estado, los victimarios, los medios de comunicación y la academia.

Para el Historiador Steve Stern, cuando se habla de memoria emblemática no se hace referencia a “una sola memoria una cosa concreta y sustantiva de un solo contenido”(2002, p. 3). Es una especie de marco de sentido donde se organizan las memorias concretas y sus sentidos. Para Stern, la memoria emblemática “es un marco y no un contenido concreto. Da un sentido interpretativo y un criterio de selección a las memorias personales, vividas y medio-sueltas, pero no es una sola memoria, homogénea y sustantiva” (p. 3). Los contenidos y matices en torno al recuerdo no son iguales ni representan lo mismo de una persona a otra. La memoria emblemática incorpora, da sentido y organiza las memorias. Articulándolas en un sentido mayor, “este sentido mayor va definiendo cuales son las memorias sueltas que hay que recordar, y cuáles son las cosas que mejor es olvidar o empujar hacia los márgenes”(Stern, 2002).

Esta configuración de la memoria, simultaneamente puede constituirse en la forma de un relato literal y ejemplar. Esto con base, en la articulación teorica de Todorov, sobre las diversas formas de reminiscencia de los acontecimientos, pues estos, pueden ser recordados de manera literal o de manera ejemplar (Todorov, 2000).

Los primeros, nombran el pasado traumático, recuperando una memoria del dolor, “preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo” (Todorov, 2000, p. 30). Se extiende el trauma a todos los instantes de existencia del sujeto. Los segundos, buscan generalizar y universalizar el trauma, es decir, el acontecimiento, como un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. “Abre su recuerdo a la analogía y a la generalización, construye un exemplum y extrae una lección” (Todorov, 2000, p. 33). La rememoración deja de ser privada y entra a la esfera pública. El pasado se convierte un principio de acción para el presente, la rememoración irumpe contra el olvido intencional, muchas veces de orden institucional. Estas narraciones buscan ubicarse en el registro de una memoria pública y ciudadana(2000, pp. 30–33).

Los textos escolares, realizan la mediación entre hechos e interpretaciones de la realidad, porque los textos no solo nos presenta un contenido informativo, sino también espacios de disputa memorial, donde se juega formas particulares de interpretación o representación del pasado-pasado, pasado reciente o de lo que acontece en cualquier sociedad.

Conclusiones

La enseñanza de la historia del “pasado reciente” ha sido profundamente renovada a lo largo del siglo XX, sobre todo en el sentido de lo cotidiano o popular, el escolar y el académico, pero en una de las formas en que manifiesta este cambio es en la escuela, es decir a través de los textos y programas esto ante la necesidad auténtica de reescribir el pasado. Porque la escuela no es solo un ámbito de desarrollo intelectual, humano y de asimilación de contenidos culturales, sino una institución de marcada dependencia e influencia política. Y sobre la base de la relación entre escuela enseñanza de la historia y política, es que posible pensar en articular memoria y olvido de otra manera, habilitando una transmisión que permita distanciarse de ese pasado de voces olvidadas.

Quizás entonces habría que pensar si hay que producir nuevas condiciones sociales para que aquellos que hasta ahora han sostenido el mayor peso de conservar y transmitir esa memoria puedan compartirlo con otros, para que aquellas voces olvidadas encuentren en la sociedad instituciones y políticas que se responsabilicen de esa transmisión y les permitan "digerir" sus recuerdos más libremente. Y también habría que pensar cuales son las formas que la memoria y el olvido han tomado, cuáles son sus cargas, que futuros habilitan y cuales clausuran y que otras formas podrían tomar para abrirle el camino hacia reflexiones políticas pedagógicas que hacer sobre las formas de transmisión de la memoria, especialmente cuando se trata de transmitir la memoria del pasado reciente.

De ahí la importancia de hacer historia del “pasado reciente” porque el hombre se construye reflexivamente mediante el lenguaje, creando narrativamente identidades que duran y se proyectan en el tiempo. En este sentido, definir “la historia oficial como herramienta cultural, es decir como un instrumento dispuesto para mediar, pero también para producir ciertos significados al servicio de un propósito determinado.

Bibliografía

Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*. Alianza Editorial.

- Álvarez, S. (2013). Las ciencias sociales y la comunicación para la paz en contextos en que persiste la violencia. In *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 459–479). Grupo de Memoria, Universidad Santo Tomás.
- Aponte Otálvaro, J. E. (2013). Estrategias enunciativas y dispositivos de control discursivo del pasado: violencia y memoria en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. In *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 427–441). Grupo de Memoria, Universidad Santo Tomás.
- Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52(Universidad de Los Andes), 134–146.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 975 2005, Pub. L. No. 975 (2005).
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1408 2010, Pub. L. No. 1408 (2010).
- Congreso de la República de Colombia. Ley 488 2011, Pub. L. No. 488 (2011).
- Hernández Ayala, I. (2010). *Hipertexto Sociales 9*. Bogotá: Santillana S.A.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona Y Sociedad*, 25(3), 29–52.
- Martínez, N., & Silva, O. (2013). Instituciones de memoria sobre el conflicto armado colombiano en la producción de iniciativas y constitución discursiva de sujetos. In *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 441–459). Grupo de Memoria, Universidad Santo Tomás.
- Melo Pinzón, J. E. (2013). *Sociales 10. Proyecto los caminos del saber*. Bogotá: Santillana S.A.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trota.

Stern, S. J. (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. In *Las Conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (Vol. 3, pp. 11–33). Siglo XXI de España Editores.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación, N.º 62. Primer semestre*, 245–264.

ENREDARSE PARA SIEMPRE CON EL DESTINO: EL VIAJE DE FORMACIÓN DE AZUCENA RODRÍGUEZ EN EL EXILIO MEXICANO (1976-1983)³⁶

Malena Beatriz Alfonso

Alumna del Doctorado en Pedagogía, UNAM / Ayudante de investigación, IISUE, UNAM.

Correo electrónico: malenalf2001@yahoo.com.ar

Presentación

La herencia de la última Dictadura militar en Argentina (1976-1983), también abarca la visibilización del exilio y sus protagonistas, es decir, millares de personas que fueron condenadas a la salida involuntaria de su país con el principal objetivo de preservar la vida misma. Por lo tanto, se asume en este escrito que el exilio fue una consecuencia directa del terrorismo de Estado impulsado por la Dictadura y se considera exiliado/a a toda persona que tiene que abandonar su país de origen por motivos de persecución política.

En distintas latitudes, culturas y puntos cardinales, los exiliados y exiliadas convirtieron a los países de recepción en verdaderos refugios de solidaridad hasta entrados los años ochenta. No obstante, en el trazado del mapa del exilio, México representa un caso emblemático de acogida de sudamericanos que se manifestó tanto en el asilo diplomático otorgado por las embajadas mexicanas en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, como en el número elevado de ciudadanos de esos países que ingresaron a México entre 1975 y 1976 (Yankelevich, 2007). Ahora bien, México también representa un caso emblemático en otro sentido. Como explicita Pablo Yankelevich (2007), a diferencia de lo acontecido en otras latitudes con los argentinos y argentinas, el país por el que corren las venas abiertas de América Latina moldeó patrones de conducta e identidad que modificaron sustancialmente la manera en que se ven en este mundo los hoy ex exiliados. Basta con recordar las palabras de Carlos Ulanovsky:

“[...] Sergio Sinay, apenas vuelto a la Argentina, en 1983, publicó en una revista el fragmento de un poema suyo: ‘si la infancia es el país al que nunca

³⁶ Parte de las reflexiones compartidas en este trabajo están contenidas en mi tesis de maestría *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, que fue publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ambas instituciones mexicanas, por haber sido galardonada con el Reconocimiento COMIE a mejor Tesis en la categoría Maestría para el Bienio (2013-2014).

volveremos, ¿de qué patria somos ahora ciudadanos?'. ¿Seremos entonces símbolos de lo que tan bien Facundo Cabral expresó en sus versos: no soy de aquí ni soy de allá? Hablando hace poco con Sinay corregíamos el original de Cabral: a nuestra manera, si es que se puede, y nos dejan, elegimos el somos de aquí y de allá. Sinay concluía: 'Hay una parte mía que se quedó en México, que nunca terminó de volver'. En ese café porteño, Sinay y yo consideramos íntimamente convencidos y conmovidos que hoy, a pesar de todo, no nos iríamos de Argentina, pero que si por alguna circunstancia hubiera que volver a irse, el sitio que elegiríamos para volver a golpear puertas desconocidas y conocidas y para empezar de nuevo sería, sin dudas, México" (Ulanovsky, 2001: 173).

"¿Qué sucedió en México –se pregunta Yankelevich- como para que la experiencia traumática de un destierro, adquiera una valoración positiva una vez que se estuvo en voluntad de optar por el regreso al país de origen?" (2003: 174).

En esta ponencia se ensayarán algunas respuestas a dicha pregunta a través de la reconstrucción de la trayectoria y exilio de Azucena Rodríguez, una pedagoga cordobesa que transformó el dolor por el destierro vivido en un viaje de formación y conocimiento, y la estancia transitoria en la nueva morada, en una tierra acogedora donde echar raíces libre y permanentemente.

El viaje antes de emprender el viaje

En primer lugar, interesa destacar que el viaje en el contexto de este trabajo no se entiende, siguiendo a Beatriz Colombi, tan sólo como "un antiquísimo género literario o discursivo, un copioso imaginario privilegiado y alimentado por la ficción o una práctica ligada a la ciencia y a la expansión territorial de Occidente" (2004: 13). En su lugar, la noción de viaje se usará para designar experiencias colectivas de desplazamiento (exilios y migraciones), leídas como facilitadoras del surgimiento de ideas y la producción de conocimiento en el cruce de intercambios y encuentros azarosos. Y los migrantes no viajan "solos", como dice Sandra Carreras,

"Quieran o no, los migrantes viajan con sus ideas, conocimientos y experiencias. Es por eso que el movimiento de personas siempre ha sido el vehículo privilegiado de la transferencia e intercambio de saberes entre diferentes sociedades y culturas, procesos que por cierto no son mecánicos ni unívocos, sino más bien difíciles de aprehender, puesto que suelen moverse en niveles muy diferentes" (Carreras, S., 2009a. Cit. en Román, 2012: 37).

Asimismo, y tomando prestadas las palabras de Jorge Larrosa (2000), se concebirá al exilio de Azucena Rodríguez como un viaje de formación, un nuevo punto cero, es decir, una condición de posibilidad y, al mismo tiempo, escisión con el mundo (el que ya no fue) y con ella misma (la que dejó de ser), y que, por lo mismo, le impidió ser y permanecer idéntica. Finalmente, y acordando con Sandra Carli (2013), la metáfora del viaje será útil también porque permitirá pensar los itinerarios biográficos de esta académica en tanto viajes de

conocimiento y/o formación (Larrosa, 2000; Colombi, 2004), que generaron trayectorias que impactaron en el campo de producción de conocimiento social mexicano. Itinerarios y trayectorias atravesados y marcados por un exilio que Azucena, en este caso, supo convertir en la puerta de entrada a ese mundo de posibilidades infinitas que propició (Jensen, 2011).

Nacida en el seno de una familia “muy burguesa”, católica y antiperonista, Azucena Rodríguez sumó a su formación de maestra normalista, la de pedagoga y psicopedagoga, carrera a la que ingresó en 1956. Fue parte de la primera generación de pedagogos y pedagogas que se formaron con un grupo de académicos que “fundó” los estudios de Pedagogía en Córdoba: Juan Carlos Agulla, Adelmo Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón, quienes compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país (fueron expulsados de las universidades durante el peronismo), y por lo tanto, “un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invenición institucional” (Coria, 2001: 292).

Como ella misma recuerda, lo que cambió su visión del mundo fue, fundamentalmente, el ingreso a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

“Por un lado la facultad, pasé de ser católica al ateísmo, para deshonra de mi madre. También mi noviazgo con Iván (Roqué), que andaba más por posiciones anarquistas en ese momento. Entonces el grupo del que pasé a formar parte, fue una militancia sobre todo en el plano gremial. Toda la influencia que en ese momento tuvo en nuestra generación la Revolución Cubana. Siempre en abierta oposición con el pensar de mi familia... a pesar de todo, los lazos afectivos fueron siempre los más fuertes, siempre tuvieron una actitud de protección, de ayuda conmigo, con Iván, aunque no compartiesen las miradas”.³⁷

Como se observa, en su formación desempeñó un importante papel la UNC (donde estudió y, una vez graduada, se incorporó en calidad de docente a la carrera Pedagogía y Psicopedagogía) y el grupo de pertenencia (integrado por Iván Roqué, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Gloria Edelstein, Marta Teobaldo, Alicia Carranza, entre otros), que forjó ideas y visiones particulares del mundo influidas por una actitud militante, no sólo política sino también de un fuerte compromiso con las ideas. Compromiso que se forjará en el contacto con María Saleme de Burnichón, quien además la introducirá a la lectura de textos clásicos y de historia de la pedagogía.

Tucumana de nacimiento, María Saleme llegó a Córdoba en 1956, tras haber sido cesanteada en un colegio secundario de la provincia de Tucumán donde se desempeñaba como docente

³⁷ Entrevista a Azucena Rodríguez, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 15 y 16.

de Lógica y Psicología. Fue la intensa formación humanística, filosófica, política y pedagógica recibida de sus maestros: destacados intelectuales extranjeros que, y debido a la intervención de las universidades nacionales durante el peronismo, llegaron a Tucumán para compensar las cesantías y expulsiones de la planta local,³⁸ la que enlazó a la educación pero con un modo de “hacer” que nunca la hizo abandonar la clave filosófica de la interrogación. De ellos aprendió la crítica y el no sujetamiento a la autoridad, fundamentalmente de algunas prácticas y creencias. Posicionamientos a los que adhirió tempranamente a sus trece años cuando la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, se convirtió para ella en el ámbito en el que el “zurderío” apareció más allá de la mano (Coria, 2001).

De sus maestros también aprendió, para luego actualizar en el encuentro con Azucena,

“[...] un espíritu académico especial, basado en la capacidad de esos profesores para introducir sus reflexiones y palabra erudita en un marco de sencillez y familiaridad tan ameno y sin la habitual distancia de quienes se suponen en la cima del saber; en la capacidad para la amistad, la pregunta constante acaso expuesta en algún bar o caminando de regreso, a la salida de la facultad; en la exigencia en el estudio y la búsqueda personal, en la aceptación del no saber; en formas de entrega especial a quien aprende [...]” (Coria, 2001: 88).

Me detengo en la figura de María Saleme y en sus palabras, porque Azucena recordará que la licenciatura le brindó,

“[...] como una formación básica; en algunos puntos una formación histórica de la pedagogía y eso tuvo mucho que ver María Burnichón que nos hizo leer a los clásicos, nos hizo conocer una historia, no partir de un presente. Que fue una universidad muy exigente, desde el punto de vista del rendimiento académico; yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario ya que para mi desgracia había hecho la normal en un colegio de monjas y el nivel era bastante bajo y entonces supe lo que era una exigencia académica al entrar a la Universidad de Córdoba”.³⁹

No es casual que “la sencillez y familiaridad tan amena y sin la habitual distancia de quienes se suponen en la cima del saber” y la “exigencia en el estudio y la búsqueda personal”, que María Saleme destaca como cualidades de sus maestros, sean características que Azucena emplea para describir los aprendizajes que construyó al lado de su “maestra”, a quien conoció cuando se incorporó a la cátedra Didáctica y Metodología y práctica de enseñanza, como jefa de trabajos prácticos,

³⁸ Con la llegada del peronismo al poder, en 1946, las universidades argentinas fueron intervenidas bajo el fundamento de asegurar la neutralidad política y reestructurarlas, por lo que “centenares de docentes fueron obligados a renunciar o directamente se los cesantó. Cesantías de oficio, jubilaciones anticipadas, presiones directas, fueron los mecanismos utilizados para expulsar a una porción significativa del profesorado” (Buchbinder, 2010: 148).

³⁹ Entrevista a Azucena Rodríguez, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 13.

“[...] sobre todo el primer año con María, fue un año en que ella se dedicó a formarnos a nosotros prácticamente. Íbamos a sus clases sabiendo que si dejábamos de hacer una tarea, los primeros interrogados íbamos a ser nosotros, porque como que estaba muy preocupada por la formación del equipo”.⁴⁰

La preocupación de María Saleme por la “formación del equipo” que recuerda Azucena con rigor y exigencia, parecen haber colaborado en la orientación de su interés temprano por el campo de la Didáctica y la formación docente, ámbitos de los que no se alejará una vez en México.

Si bien las versiones de la Didáctica en las que se formó Azucena todavía estaban muy ligadas a la psicología, el contacto con personalidades como María Saleme de Burnichón; el grupo de pares del que pasó a formar parte;⁴¹ la militancia de su primer marido Juan Julio Roqué (Iván);⁴² su adhesión a la Juventud Peronista en el año 1973;⁴³ las incursiones en formación docente y asesoramiento pedagógico y curricular que hizo en otras facultades de la UNC;⁴⁴ las lecturas de autores como Giorgio Bini, Lucio del Corno, Alberto Alberti, la *Carta a una maestra*. *Alumnos de la escuela de Barbiana*, entre otras prácticas discursivas, hicieron que se posicionara a favor del antiautoritarismo, de acortar la distancia entre docentes y alumnos, y de una perspectiva pedagógica solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica, pero con raigambres latinoamericanas que encontraba en la obra de Paulo

⁴⁰ *Ibid.*, p. 2.

⁴¹ “En mi caso, te digo, la politización vino por el lado de la facultad y por la relación con Iván y el grupo” (*Ibid.*, p. 16).

⁴² Juan Julio Roqué (también conocido como Iván o Lino), nació en Córdoba en 1940 y murió en Haedo, al oeste del Gran Buenos Aires, un 29 de mayo de 1977, en un hecho a partir del cual se lo recordará como el “héroe muerto” que María Inés (su hija), se resigna a tener. Estudió Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, fue director de una escuela secundaria de Córdoba y formó parte del grupo de jóvenes profesores que, junto a Azucena Rodríguez, Martha Casarini, Gloria Edelstein, Justa Ezpeleta, entre otros, hicieron pública su oposición a la intervención militar del general Onganía en 1966, lo cual les costó la cesantía y posterior expulsión de la universidad.

Iván Roqué fue fundador de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y posteriormente miembro de la Conducción Nacional de Montoneros, y a decir de sus amigos y ex-compañeros, “un cuadro político notable, uno de los teóricos en materia de Educación más lúcidos de la historia argentina y un gran tipo”.

⁴³ “[...] después viene la apertura democrática, llamémosle, el regreso de Perón a Argentina, viene el camporismo. En ese momento, con algunas de las compañeras adherimos a la Juventud Peronista, con algunas, por ejemplo con Gloria no pero siempre siguió el trabajo conjunto y trabajamos, desde el 69 hasta fines del 75 en la Escuela de Ciencias de la Educación, con algunas propuestas interesantes. Hicimos una propuesta de un autogobierno con participación estudiantil, digamos que estábamos muy influenciados por todo el movimiento francés del 68, el antiautoritarismo, la participación estudiantil, las asambleas por más agotadoras que pudieran ser [...]” (*Ibid.*, p. 4).

⁴⁴ “Con Gloria, sobre todo, incursionamos bastante en formación docente en otras facultades, trabajamos con gente de Medicina, trabajamos con la Facultad de Derecho, con odontólogos, en parte también con gente de agropecuarias. Sobre todo en medicina fue un trabajo muy interesante porque, como decíamos nosotros, después que nos vamos explotó la bomba porque prácticamente nuestros argumentos vinieron a avalar las posiciones más democráticas y hacia la izquierda, de un equipo grande de profesores que estaba dividido, entonces prácticamente el titular de la cátedra ni nos saludó cuando nos fuimos porque les dimos argumentos para tener una actitud... Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor titular es una especie de dios, entonces hablar de mayor participación, de decisiones consensuadas, realmente... a nosotros viniendo de Filosofía nos parecía lo más natural pero ahí no, ahí realmente terminó en una división de la cátedra” (*Ídem*).

Freire, la justificación de una labor docente capaz de reunir en un grupo integrado a educadores y alumnos en el afán de propiciar una interacción dialógica y crítica, favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de las realidades existenciales (Garatte, 2012).

Posicionamientos y principios que impregnaron la producción y reelaboración de su pensamiento socio-educativo marcado por la preocupación de vincular la reflexión pedagógica a los problemas sociales e influido por las voces disidentes y críticas del campo político-educativo argentino, que no permaneció al margen de los tiempos convulsionados del país y de la propia ciudad de Córdoba en la década del setenta.

En este sentido, en el año 1974, la *Revista de Ciencias de la Educación* que, a decir de Claudio Suasnábar (2009), ya se reconocía por entonces como el órgano oficial de difusión y divulgación de los sectores más críticos y progresistas del campo educativo argentino, publicó un artículo que Azucena escribió junto a Gloria Edelstein titulado “El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En dicho trabajo, las autoras abiertamente se posicionan a favor de una didáctica propositiva, asumiendo la perspectiva del materialismo dialéctico y “denunciando” los olvidos voluntarios que la literatura vigente al respecto (Alves de Mattos, Schmieder, Nérici y Stöcker) hacía del método. Olvidos que en realidad disfrazaban y ocultaban una concepción de aprendizaje (lineal) y, por lo tanto, también de un método (universal e instrumental).

“La cuestión metódica aparece recién en el momento de la clase. Es en esa situación cuando el docente se plantea con urgencia la pregunta “¿Cómo?”. No existe una planificación que permita prever la movilidad de la clase, porque **en su elaboración no se contempla el método como factor definitorio de la selección y organización de contenidos y actividades de aprendizaje.** El método aparece sólo como un problema “del maestro” para vehicular los contenidos en la clase, **sin concebirlo como instrumento para la investigación y la organización que él realiza de su campo, para orientar la búsqueda bibliográfica e incluso el ordenamiento interno dentro de la disciplina.** Se produce un desfase entre el momento en que planifica la acción y la acción se concreta (Edelstein y Rodríguez, 1974: 6-7. El resaltado es mío).

Como se observa, lo que las autoras explicitan es el carácter totalizador del método, así como también la imposibilidad de llevar a cabo ninguna tarea teórico-práctica sin éste, y lo conciben como un instrumento que a los docentes les permite participar activamente del proceso de planificación de la enseñanza, de la investigación y organización de su propio campo y, por lo tanto, de la selección de contenidos y actividades de aprendizaje.

“[...] nos interesa destacar brevemente que esta redefinición de la orientación del aprendizaje, para ser efectiva, requiere la modificación de los roles de docente y alumno. Transformaciones que deberán fundarse en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporar conocimientos sino también capacidades, habilidades y destrezas, por

cuanto **en la aproximación a la realidad importa transformarla y no un ajuste acrítico**. Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones” (Edelstein y Rodríguez, 1974: 15. El destacado es mío).

Ponen el acento en el lugar que la educación desempeña en la transformación de las realidades existentes, se posicionan –como se observa- en contra del ajuste acrítico de docentes y alumnos a estas realidades, así como también, y tal como les enseñó María Saleme, destacan la necesidad de modificar los roles de docentes y alumnos. Al no concebir el conocimiento como algo acabado, sino en constante transformación y construcción, inscriben la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo y de permanente interacción entre ellos.

“Es por ello que se invalida una concepción estática acerca de los roles docente-alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos del proceso. **Se trata entonces de una relación de colaboración, aunque se dé entre sujetos con diferentes funciones**” (Edelstein y Rodríguez, 1974: 16. El destacado es mío).

Parafraseando a François Dosse (2007), la vida de Azucena Rodríguez y este artículo que, fotocopiado o como parte de la revista, formó parte del equipaje con el que aterrizó en México, no pueden tratarse como si estuvieran separados ni tampoco reducirse a un solo nivel. En este sentido, las huellas y marcas de su vida podrían rastrearse en esta producción académica que con el tiempo se convirtió, junto a otros,⁴⁵ en un texto clásico de la discusión curricular y didáctica mexicana y latinoamericana (Suasnábar, 2009).

Azucena fue expulsada de la FFyH en el año 1966 como parte del vaciamiento académico de las universidades que llevó a cabo un nuevo golpe de estado, perpetuado por el general Onganía cuando derrocó al presidente constitucional cordobés Arturo Humberto Illia, el 28 de junio. La expulsión de ella y sus compañeros se debió al posicionamiento político asumido ante la separación de los cargos de sus maestros. “Irse en solidaridad”, como dice Adela Coria (2001), a través de la no presentación a concursos para cubrir los cargos de aquéllos, fue la estrategia para “hacerse echar” que Azucena y sus compañeros implementaron, entregando el lugar personal en pos de la causa colectiva. Con este gesto se iniciaba la muestra más clara de socialización política, a partir de la cual, la formación de Azucena se enlazaría con prácticas militantes. No obstante, el hecho de “estar afuera de la Universidad” no le impidió buscar nuevas lecturas y nuevos caminos que la pusieron en contacto con otras

⁴⁵ Entre los cuales pueden mencionarse: Barco, S. (1973) “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Nro. 10, Año III, octubre; y Furlán, A., Ortega Perez, F., Remedi, E., Campos Hernández, M. A. y Morzolla, M. E. (1979) *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM-ENEP Iztacala.

formas de pensar y hacer.

En este sentido, siguió en contacto con María Saleme, con quien, junto a sus compañeras, mantenían encuentros frecuentes. A pedido de ella, escribieron algunos artículos a partir de los cuales –posiblemente- repensar y también reaprehender la pedagogía aprendida en las aulas universitarias, que tradujeron en alternativas de intervención para las aulas de escuelas primarias y medias.

“Abordaron problemas como la producción de instrumentos de evaluación, el tratamiento de problemas de aprendizaje, la construcción de alternativas de enseñanza en las Ciencias Sociales basadas en los principios de la escuela activa, el valor del descubrimiento, la resolución de problemas, la experiencia y los contextos de aprendizaje que se aproximan a lo vivenciado en la infancia” (Coria, 2001: 482).

Cuando el panorama, aún en tiempos de dictadura, se comenzaba a abrir,

“[...] a mi me ofrecen la cátedra de Metodología, María Burnichón se había ido del país, estaba aquí en México. [...] todavía con la facultad intervenida, a mi me ofrecen la cátedra, hacerme cargo de la cátedra y ya era entonces una decisión del grupo regresar y vuelvo a trabajar en la cátedra ya como encargada, no sé bien cuál era el cargo, de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Un trabajo de mucha colaboración con Susana Barco, otra persona muy decisiva dentro del grupo”.

Regresó a las aulas universitarias para resguardar la herencia de sus maestros, ocupando los cargos que éstos habían dejado a raíz del exilio al que fueron condenados.

En 1972, su primer esposo le comunicó la decisión de pasar a la clandestinidad. Años después y ante la pregunta de su hija respecto a por qué se distanció del camino de la lucha armada y ese “pase” que, en 1977, le terminó costando la vida a Iván, ella sentencio: “No se pasa a la clandestinidad por ser la mujer de alguien”. Es decir, parecería que se necesitaba algo más que ser la esposa de alguien para seguir el camino de la lucha armada.

“[...] Sé que la violencia existe en todas las formas, en las formas más sutiles. Sé que hay violencia en las diferencias que existen, pero yo no podría ejercer la violencia ni aún contra los que la han ejercido arbitrariamente... Porque además siempre sentí que era inmolar tu vida y pensé que la vida es para vivirla no para inmolarla. Porque creo que tiene sentido la lucha que haces cada día con tus hijos, con lo que haces, con lo que piensas, con lo que construyes y que ese era un proyecto que tenía por finalidad la muerte; y frente a eso me rebelo y me rebelé siempre [...]”

Como se observa, se necesitaba creer en el proyecto y para ella, “ese era un proyecto que tenía por finalidad la muerte”. Llama la atención la claridad con la que “lee” el proyecto de Montoneros, en este caso, y la postura crítica que parece no haber abandonado nunca: la de la denuncia, pero también la de la esperanza sintetizada en la construcción de sentido de esa lucha que “haces cada día con tus hijos, con lo que haces, con lo que piensas, con lo que construyes”.

En 1974, debido a la “limpieza ideológica” impulsada por la Ley Universitaria promulgada ese mismo año,⁴⁶ Azucena fue cesanteada y posteriormente expulsada de la UNC. Supo ser “extranjera” en su propio país, cuando ante el ofrecimiento de la Universidad de La Pampa, se trasladó a la ciudad de Santa Rosa, donde trabajó hasta fines de 1975, cuando la universidad fue intervenida y, como ella recuerda, “en términos de una tarde, cargué niños, fui a la escuela, los saqué de la escuela y regresé a Córdoba ya pensando, bueno esto ya no tiene vuelta, tengo que pensar a dónde me voy...”⁴⁷

El viaje de formación en México

“[...] Iván Roqué, el papá de mis hijos, que era pedagogo, en las pocas veces que podía comunicarse con nosotros, en una de esas me habló: ‘yo puedo’, por lo vínculos que tenía Montoneros, ‘yo puedo arreglar tu viaje a Cuba si tu quieres pero no te gustaría cómo se está llevando la educación en Cuba’. Y yo le contesté: ‘mirá’, siempre mantuvimos una buena relación pero bueno, ‘mirá mi exilio lo elijo yo’ (risas). O más o menos: ‘yo elijo donde me voy. Te agradezco pero es mi decisión’. Entonces fue México porque a México ya habían venido otras compañeras. [...] Nunca pensé en Europa porque la idea, yo decía: ‘me voy por 2 años, no me voy por más tiempo’. La idea de volver estaba muy presente”⁴⁸

Con estas palabras Azucena rememora la decisión del exilio y la elección del lugar; y si bien “la idea de volver estaba muy presente”, como ella recuerda, la frase “mirá, mi exilio lo elijo yo”, ante la propuesta de Iván, parecería anunciar lo que entonces no sabía: que terminaría enredándose para siempre con el destino, porque si se trataba de irse para no regresar, quién mejor que ella para elegir el lugar donde re-comenzar.

La posibilidad que muchos exiliados argentinos tuvieron de continuar en México con la actividad académica, ya sea en la enseñanza, la gestión o el asesoramiento universitario que habían comenzado a desarrollar en Argentina, como fue el caso de Azucena, requiere una breve inscripción en el contexto de la educación superior mexicana de la década del setenta. Contexto que experimentará una explosión en la demanda del nivel, como consecuencia –en parte- de los trágicos sucesos de octubre de 1968,⁴⁹ y registrará la creación de nuevas instituciones y servicios tales como: la Universidad Autónoma de México (UAM), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios

⁴⁶ En dicha Ley, se proyectó una imagen de la Universidad como ámbito díscolo e indisciplinado y un reducto del marxismo que debía ser saneada para adecuarse a los nuevos lineamientos de la Nación y a la propuesta de pacificación encabezada por Juan Domingo Perón (Buchbinder, 2010).

⁴⁷ Entrevista con Azucena Rodríguez, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

⁴⁸ *Ídem*.

⁴⁹ Después de casi tres décadas de estabilidad política, México se vería conmovido en 1968 por un movimiento que exhibiría la debilidad de las instituciones que habían sustentado la maquinaria gubernamental. Este movimiento que, al principio, expresó el descontento del sector estudiantil universitario, rápidamente lograría articular un conjunto de demandas políticas y democráticas heterogéneas que desembocarían en una pérdida de prestigio y desconfianza de las clases medias mexicanas hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI), como consecuencia de las tácticas represivas que éste implementó (Robles, 2009; Suasnábar, 2009).

Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de Bachilleres, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) y numerosas universidades en el interior del país.

En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución a la que se incorporó Azucena,

“[...] se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en 1972 se aprobaron los estatutos del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Avanzada la década serían creadas también las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que darían lugar a cinco unidades académicas (Cuautitlán, Aragón, Zaragoza, Acatlán e Iztacala) y se daría impulso a la investigación científica y humanística, a través de la creación de centros específicos (como fue el caso del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza –CNME- que en 1977 se fusionarían en el Centro de Investigación y Servicios Educativos –CISE-), el fortalecimiento del posgrado y la docencia, y la puesta en marcha de numerosos proyectos de reforma de planes de estudio” (Alfonso, 2013: 127).

Como recuerda, fue Justa Ezpeleta quien la recomendó con la Coordinadora del SUA en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM, para que se hiciera cargo de la Unidad de Asesoría Pedagógica (UAP) del sistema.

“El proyecto había estado en manos del Colegio de Pedagogía, avanzado en una estructura general del sistema y bueno ya era, digamos, la última oportunidad de terminarlo. Entonces Blanca Giménez, que era doctora en pedagogía pero no tenía muy buena formación pedagógica, sí tenía una actitud muy progresista, era esposa de un exiliado republicano, cercana al partido comunista, había tenido un marido preso por haber vuelto a España en épocas del franquismo, a la lucha contra Franco; es decir, le interesaba formar un equipo ideológicamente con ciertas características”.⁵⁰

Como se lee en el relato de Azucena, la formación de “un equipo ideológicamente con ciertas características” que buscaba entonces la Coordinadora del SUAFyL, parece haber sido el factor decisivo que le permitió transformar el exilio en un viaje de formación y conocimiento. Siguiendo a Néstor Braunstein, y distanciándome de ciertos análisis de tipo lineal respecto a las trayectorias de algunos académicos en el exilio que ponen más el acento en el bagaje intelectual con que arribaron los académicos argentinos a México para explicar la inserción laboral de éstos, creo que no se comprende el destino de Azucena “a partir del saber de los historiadores pero, cuando se conjugan los datos personales con los cambios históricos, vemos que la vida está obligada a resignificarse, a integrar el tiempo fenoménico con las dotaciones del calendario y las ubicaciones en el mapa” (2012: 46). Volviendo a ese “equipo ideológicamente con ciertas características” que se quería formar para echar andar el SUAFyL, del que Azucena aceptó ser parte, insisto en que “son decisivas las casualidades

⁵⁰ Entrevista a Azucena Rodríguez, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 8.

de los malos y buenos encuentros que van marcando la vida singular y que [la llevaron a Azucena] a estar en ese lugar y en ese momento, no en otros” (Braunstein, 2012: 46).

Se conoce como SUA al Sistema de Universidad Abierta, creado en la UNAM por el entonces rector Pablo González Casanova, con el propósito de favorecer la expansión del sistema educativo y atender los problemas de rezago educativo de la población mexicana y el aumento en la demanda del servicio. Se trató de un sistema flexible que propició el estudio independiente y permitió que se eliminaran los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, para que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario. Asimismo, su creación coincidió con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas al ámbito educativo.

Específicamente hablando del SUAFyL, es de destacar el lugar que desempeñó la UAP en la consolidación del sistema. “En este hecho puede observarse cómo la pedagogía en tanto disciplina fue la plataforma desde la cual las instancias directivas de entonces definieron el proyecto académico de formación universitaria, y dieron forma a un modelo educativo hasta entonces inexistente en [el] país” (Rojas, 2009: 3).

Entre las funciones de la UAP se encontraban: el asesoramiento en la elaboración de planes de estudios de las carreras que se impartirían; la elaboración de programas y materiales educativos; apoyo en la evaluación, y formación de docentes que se incorporarían al sistema. A decir de Iliana Rojas Moreno (2009), entre el año 1974 y 1975, la formación de docentes para la modalidad y la atención a los alumnos del sistema tuvo como referente la tecnología educativa, mediante la insistencia en el diseño de objetivos de aprendizaje, el empleo de diseños instruccionales y la sistematización de contenidos a través de la enseñanza programada. A partir de 1976, los cambios administrativos y de gestión trajeron aparejados nuevos conceptos y estrategias pedagógicas al SUAFyL.

Como recuerda Azucena, cuando ella se hizo cargo de la UAP,

“[...] armamos un equipo, donde había un par de psicólogas, algunas pedagogas y pedagogos, y así yo me inicio en un campo, digamos, un trabajo en colaboración, con... también colaboró mucho una psicóloga social que en estos momentos vive en Argentina, Deolidia Martínez, que había tenido una formación muy fuerte en grupos operativos y venía de la Escuela de Pichón Rivière. Yo invito a trabajar también al sistema abierto a Elena Squarzon, que estaba trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional y en conjunto armamos las bases de lo que va a hacer el sistema de universidad abierta en la facultad”.⁵¹

Ahora bien, el diagnóstico de la situación del SUAFyL y la actitud de los profesores hacia la UAP no era, en general, de colaboración.

“[...] esa misma actitud tecnicista de los pedagogos había implicado mucho desencuentro con ellos y mucho rechazo a la pedagogía. Es decir, la

⁵¹ *Ídem.*

cuestión de darle prioridad a la forma sobre el contenido había generado una actitud de rechazo hacia los pedagogos, solamente les interesaba qué verbo poner y si estaba en infinitivo o no (risas), y si se podía conocer mediante determinados elementos”.⁵²

El desencuentro entre pedagogos y profesores que se incorporaban al SUAFyL, fue uno de los primeros obstáculos a vencer por el equipo de la UAP. Y si bien, la conducta de muchos no se modificó, por “esa actitud en general de que yo sé lo que tengo que enseñar y la pedagogía no tiene nada que decirme”,⁵³ se logró con algunos profesores una tarea muy interesante, “de mucha posibilidad de comprensión, elaboramos muchas guías de estudio, siempre en colaboración, un pedagogo con el especialista en la materia [...]”.⁵⁴

En Argentina, Azucena había experimentado situaciones similares en la Facultad de Medicina de la UNC. Como ella recuerda,

“Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor titular es una especie de dios, entonces hablar de mayor participación, de decisiones consensuadas, realmente... a nosotros viniendo de Filosofía nos parecía lo más natural pero ahí no, ahí realmente terminó en una división de la cátedra”.⁵⁵

Posiblemente, los aprendizajes de aquella intervención que “terminó en una división de la cátedra”, hayan servido de experiencia en esta nueva empresa para evitar que la naturalización de algunas viejas prácticas terminaran por profundizar el desencuentro. Asimismo, y como señala la entrevistada, el trabajo “en colaboración, un pedagogo con el especialista en la materia” permiten dar cuenta de esas nuevas concepciones y estrategias pedagógicas que se incorporarán al sistema con la llegada de Azucena y la formación de la UAP. Ahora bien, no puede dejar de insistirse que pese a los desencuentros y la actitud de algunos profesores, también ese trabajo “en colaboración” que “marcó una diferencia en cómo se estaba implementando el sistema abierto en otras facultades de la UNAM [...] y que la gente que está actualmente, de más antigüedad en el sistema, sigue reivindicando como importante de hacer [...] y retomar”,⁵⁶ fue posible gracias a la gente: profesores, autoridades, quienes “[...] tuvieron una actitud muy generosa, muy abierta a recibirnos, a poder entender nuestras maneras diferentes de expresarnos, en alguna forma nuestra brusquedad frente a las formas de cortesía que se estilan en México”.⁵⁷

Como dice Rojas (2009), lo interesante de toda esta coyuntura fue el replanteamiento de los lineamientos pedagógicos de base para la formación universitaria en la modalidad abierta, lo

⁵² *Ibid.*, p. 11.

⁵³ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁴ *Ídem.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 12.

que supuso una concepción distinta del conocimiento como de los procesos de enseñanza y aprendizaje comprometidos en el sistema. Así la UAP insistió en la necesidad de que se elaboraran programas de estudio acordes a la modalidad abierta y dejaran de implementarse los programas de la modalidad presencial, todo lo cual le otorgó una visibilidad al sistema que hasta el momento no tenía: se trataba de un servicio con características propias. Por esta razón se elaboraron, como Azucena recuerda, “muchas guías de estudio, siempre en colaboración, un pedagogo con el especialista en la materia” que dieron la pauta para la construcción de materiales educativos *ad hoc*. Finalmente, se definió el espacio de la tutoría y la función del tutor, al cual se lo desmarcó del profesor de la modalidad presencial, puesto que en este contexto el contacto con los alumnos es menos frecuente y los tutores requerían del uso de ciertos materiales de estudio para considerar y atender los diversos ritmos de estudio de los alumnos.

“Cabe destacar que, a diferencia de otros sistemas donde se tiene conocimiento de la utilización de procedimientos de enseñanza individualizados, en el SUAFyL se enfatizó la importancia del trabajo grupal pues ofrecía la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza” (Rojas, 2009: 5).

Haber enfatizado en la importancia del trabajo grupal no fue casual. Como Azucena decía unas líneas más arriba, Deolidia Martínez “había tenido una formación muy fuerte en grupos operativos y venía de la Escuela de Pichón Rivière”. Asimismo, cuando Azucena ingresa a la cátedra de María Saleme, en 1964 y como parte de su formación, estuvo tres meses en la Universidad de Buenos Aires (UBA),

“en un momento, yo creo, bastante difícil pero también bastante rico en términos de auge de la UBA porque fue la época en que la UBA tenía profesores como Bleger, Pichón Rivière, Ida Butelman. Es decir, yo si bien mi trabajo era sobre todo acompañar y ver cómo se estaban organizando las prácticas de la enseñanza ahí, o sea que trabajé con dos profesores que llevaban esa cátedra, aproveché para incursionar un poco en otros seminarios”.⁵⁸

Por otra parte, la concepción estática de los roles docente-alumno contra la que se posicionó en el artículo de 1974, parecen también estar en la base de estas nuevas propuestas que se incorporaron al SUAFyL con su llegada. Como se recordará, con Gloria Edelstein insistieron en que se trataba de una relación de colaboración en la que los papeles podían intercambiarse según los requerimientos del proceso.

Tal vez el establecimiento de esa relación de colaboración por la que abogó en el SUAFyL, no hiciera referencia sólo a los docentes y alumnos del servicio. Posiblemente de lo que se

⁵⁸ *Ibid.*, p. 1.

trataba era de reflexionar, en términos generales, respecto a la enseñanza, el aprendizaje y los saberes comprometidos en cualquier situación didáctica, para concluir que éstos son siempre el resultado de un trabajo con otros, en colaboración. Y más aún, que la experiencia de la UAP fue una experiencia de trabajo grupal, a partir de la cual Azucena puso en diálogo las tramas formativas con las que llegó al exilio con los desafíos y saberes que el propio sistema, desconocido hasta entonces por ella, le exigía elaborar y enfrentar.

A modo de cierre

Como se observa, el exilio de Azucena Rodríguez se transformó en un auténtico viaje de formación y conocimiento, por medio del cual se dejó sorprender y atrapar por lo que le salió al encuentro. Sorpresas y encuentros que la llevaron por terrenos educativos inimaginables. “[...] México me abrió un horizonte que yo desconocía que fue el horizonte de la educación abierta, pensar en términos no escolarizados, de la importancia de un trabajo mucho más cercano, de tipo interdisciplinario”,⁵⁹ recuerda.

Antes de ingresar a la UAP, Azucena trabajó tres meses en Querétaro, en

“un proyecto de universidad a distancia, más que a distancia, abierta, como no presencial. Y también en asesoría a profesores en la elaboración de programas. Trabajábamos mucho en esa época las características del programa como instrumento de trabajo, como una cuestión participativa tomando en cuenta los intereses de los alumnos. Yo no tenía idea de lo que era la universidad abierta en ese momento, en Argentina todavía no habíamos recibido la influencia de la “open university”, pero bueno empecé a estudiar. En Querétaro prácticamente, empecé a enterarme del estado, qué era eso, porque realmente no se trabajaba en Argentina, no existía como idea... había allá los viejos cursos por correspondencia, Academias Pitman, es decir cosas muy alejadas de la idea de lo que podía ser la universidad abierta”.⁶⁰

No hay dudas de que fueron años de mucho estudio y aprendizaje no sólo por los desafíos de un servicio educativo desconocido, sino también por los que imponía el propio exilio: “[...] eso es muy interesante, porque realmente creo que cuando recién llegamos a México no entendíamos nada. En México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice. Yo no creo que sea hipocresía, yo creo que son formas culturales diferentes”.⁶¹

Ahora bien, el viaje también la puso frente a frente con sus propias tramas formativas, que objetivó y puso en diálogo con los nuevos saberes, no para decir lo que se venía diciendo sino para crear la novedad: “trabajábamos mucho en esa época las características del programa como instrumento de trabajo, como una cuestión participativa tomando en cuenta los intereses de los alumnos”, recuerda. Tramas formativas que, como a Paulo Freire, la

⁵⁹ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁶¹ *Ibid.*, p. 30.

trajeron al exilio, “con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de [su] mundo, de [su] cielo, de las aguas tibias del Atlántico de la ‘lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo’” (1993: 10).

Ante la pregunta de por qué abandonó el sistema a mediados de la década del ochenta, Azucena expresó:

“[...] lo que pasó es en realidad un proceso de desgaste de un proyecto original que fue llevado a cabo por un grupo, no sólo el de la asesoría pedagógica, sino de las comisiones por cada una de las licenciaturas que tenían sistema abierto, de gente joven y muy entusiasta, muy bien formada tanto en letras, como en historia, como en filosofía... pero en la UNAM fue trabajado siempre en forma muy demagógica la idea del sistema, porque se lo vio como una opción para democratizar la enseñanza pero nunca se le dio los recursos para una expansión adecuada”.⁶²

Parece no haber abandonado, no obstante y como se observa, el sentido de la crítica y el compromiso con el aprendizaje de otros, sintetizado en la idea que democratizar la enseñanza no supone sólo abrir las puertas a sectores a los que históricamente se les ha negado el acceso. Todo proyecto pedagógico incluye un proyecto de sociedad posible, y sin los recursos que garanticen su expansión, la democratización termina convirtiéndose en una simple declaración de principios y no en una auténtica realidad. A propósito de ello, y como la entrevistada decía unas líneas más arriba, aprendió rápidamente que “en México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice”.

Finalmente, me interesaría subrayar dos cosas: la primera, “Lisa (la hermana de Bart Simpson), le [dice] a un saxofonista negro, después de una noche de tristeza en la cual han estado haciendo jazz juntos: ‘no me siento mejor luego de haber tocado’; y el hombre le responde: ‘no tocamos para sentirnos mejor, sino para que los demás sepan lo tristes que estamos’” (Bleichmar, 2009. Cit. En Jozami, 2011: 72). Parafraseando el relato, es posible que la “invención de ese mundo de posibilidades distintas” que propició el exilio para Azucena, haya servido para que los demás supieran lo triste que se encontraba. No obstante, considero que ella, como muchos otros argentinos y argentinas, se atrevió también a perseguir la voz enemiga que le dictó la orden de estar triste y comprendió que estar “viva” encerraba una pequeña victoria, y que requería más coraje la alegría que la pena, porque a la pena –al fin de cuentas- estaba acostumbrada (Ulanovsky, 2011).

La segunda cuestión que me interesa destacar es que, y en función de esta acotada narración, queda claro que México, su gente, la inserción en proyectos colectivos, la formación en esos años, sumados a los proyectos personales, ocuparon un lugar central en el sentido que la estancia en el país tuvo para ella después de 1983: “estoy en México porque

⁶² *Ibid.*, p. 9.

en este momento mi vida está en México, mi proyecto está ahí; no sólo familiar”,⁶³ recuerda que pensaba entonces, cuando en 1985 el terremoto que sacudió a la ciudad de México la encontró en Argentina. Una vez que pudo comunicarse con su esposo y sus hijos, y supo que,

“no había nadie conocido que le hubiera pasado nada, fue una cosa que yo siento como muy rara... fue como sentir que mi estancia en México tenía un sentido. Hasta ese momento yo pensaba que me quedaba en México porque Miguel estaba aquí, porque él no se imaginaba qué podía hacer en Argentina. Entonces recuerdo que ese regreso a México fue como una sensación de recuperar dos vidas, recuperé dos lugares”.⁶⁴

Se comprende así que “nadie elige ni el pasado ni el presente; apenas si puede tratar de orientarse en su tiempo buscando un lugar de llegada y aceptando que la ‘voluntad’ tiene un papel restringido en el destino que le aguarda” (Braunstein, 2012: 46).

Bibliografía

Braunstein, N. (2012) *La memoria del uno y la memoria del Otro. Inconsciente e historia*. México: Siglo XXI.

Buchbinder, P. (2010) [2005] *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Carli, S. (2013). El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Vol. 14, Nro. 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Colombi, B. (2004). *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Coria, A. (2001) *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

⁶³ *Ibid.*, p. 15.

⁶⁴ *Ídem*.

Dosse, F. (2007) *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Universitat de València.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. "El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, Nro. 12, Año IV, septiembre.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Garatte, L. (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

Jensen, S. (2011) "Exilio e historia reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción", *Aletheia*, vol. 1, núm. 2, Argentina.

Jozami, M. E. (2011) *De exilios y destinos*. Buenos Aires: Letra viva.

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Robles, M. (2009) [1977] *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.

Roman, M. (2012). *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del "otro" en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rojas Moreno, I. (2009) "Caracterización de la tutoría en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México", Ponencia presentada en el IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil.

Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Argentina.

Ulanovsky, C. (2011) [2001] *Seamos felices mientras estamos aquí*. Buenos Aires: De Bolsillo.

Yankelevich, P. (2007) "México: refugio y solidaridad. Sudamericanos en la década de 1970" En AA.VV *Cátedra Extraordinaria "México, país de asilo", 2003-2006*. México: Editorial Porrúa.

FIN DEL PROGRESO, DESTRUCCIÓN DE LA CIVILIZACIÓN INDUSTRIAL Y RELACIONES DE VIOLENCIA⁶⁵

Javier Guerrero Barón

Doctor en Historia

Profesor del Doctorado en Historia,

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

E-Mail. javier.guerrero@uptc.edu.co

Eje No. 6: Historia de la Educación: Sociedades y culturas, entre el conflicto, las violencia y la paz

Resumen

Esta ponencia analiza las relaciones de violencia en el marco del fin del progreso y de la destrucción de la civilización industrial y sus implicaciones en el campo familiar, en el campo escolar y con la población infantil. Para ello desarrolla elementos de las diferentes revoluciones industriales en un contexto histórico; las ideas del progreso; la desigualdad; las trampas de pobreza y el aumento de las relaciones de violencia en todos los órdenes. Se apoya teóricamente en el enfoque de la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu y de Manuel Castells, sin desconocer aportes de otros autores sobre la historia y sociología de las revoluciones científico-técnicas. Forma de una reflexión metateórica resultado del proyecto de investigación 'La violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Convenio Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y COLCIENCIAS, Bogotá 2009-2012, el cual se aplicó en cinco localidades de la ciudad que presentaban manifestaciones de violencias micro-sociales en las escuelas, las familias y los barrios. El trabajo de investigación aplicó el modelo cualitativo y participativo Núcleos de Educación Social, NES (García Sánchez & Guerrero Barón, 2012a)⁶⁶. Se utilizaron fuentes secundarias nacionales e internacionales

⁶⁵ Ponencia presentada al XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – Cihela, Medellín, Marzo de 2016,

⁶⁶ Una versión amplia fue presentada como Conferencia inaugural de la Cátedra Colombiana de Psicología "Mercedes Rodrigo". Tunja, UPTC, enero 31 de 2015. Se han hecho varias conferencias con variaciones en el Doctorado en Historia de la UPTC y en otras instituciones. Versión corta se

que han desarrollado la problemática a partir de los hallazgos del trabajo de campo desarrollado. Algunas de las conclusiones señalan cómo las rápidas transformaciones globales del mundo del trabajo han repercutido directamente en el campo social afectando especialmente al campo familiar y al campo escolar y a la población infantil y juvenil. La actual versión incorpora nuevos elementos de análisis y forma parte de un ensayo inédito.

Descriptores:

Violencia, progreso industrial, civilización industrial, post-industrialización, violencia-campo familiar, violencia-campo escolar, jóvenes-violencia.

Introducción:

Desde los años noventa del siglo pasado la sociedad mundial vive un vértigo de transformaciones que dan al traste con cualquier idea de tradición y quietud. Se conjugaron una serie de fenómenos y hechos políticos, económicos, sociales, científicos y tecnológicos que produjeron acelerados cambios en la cultura, las costumbres y la vida cotidiana de todos los seres del planeta. La lista de sucesos de amplio espectro sería interminable: el Consenso de Washington, el derrumbe del muro de Berlín, la “implosión” de la URSS, la difusión masiva de los computadores personales, la expansión y popularización de la internet, las comunicaciones satelitales, la telefonía celular, la irrupción de la nanotecnología, el avance sin precedentes en la revolución microelectrónica, informática, la revolución de las imágenes digitales, la transformación del mundo comunicacional y la eclosión de la sociedad de la información, entre otras; los cambios sustanciales fueron de tal magnitud y de tanto impacto que rápidamente se transformó todo el sistema de la sociedad global en lo que los expertos han denominado la sociedad post-industrial, produciendo un “efecto mariposa” que rápidamente pasó de los sistemas macro-económicos y macro-sociales a las estructuras micro-sociales de casi todos los espacios geográficos del planeta⁶⁷. Las ciudades se transformaron, los usos del suelo cambiaron, pero lo más importante: la sociedad cambió. Pero donde más se viven dramáticamente estos cambios es en la esfera de la familia y los espacios educativos, como la escuela y las universidades, y en general, en los espacios que habitan los adolescentes y los jóvenes. Estamos viviendo el despertar de las primeras generaciones de hijos de la revolución post-industrial, cuyos principales síntomas son el

discutió en XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ‘ALAS’, San José de Costa Rica del 29 de noviembre al 4 de diciembre de 2015.

⁶⁷ Sobre este tema el autor hizo Conferencia Inaugural del Simposio 17 del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-UNAM, México D.F. nov. 2011, titulada: “*Violencia en las escuelas o el efecto mariposa de la crisis del capitalismo global*”. Algunos apartes fueron retomados en: (García Sánchez & Guerrero Barón, 2012b; F. J. Guerrero Barón & García Sánchez, 2011)

mundo de la incertidumbre, del no futuro, de la precariedad y transhumancia, y de un profundo escepticismo-pesimismo.

Desde la primera revolución industrial, pasando por la segunda y la tercera, la que estamos viviendo, cuando el “ideal del progreso” se generalizó para crear la ilusión de que los beneficios del desarrollo productivo irrigarían a todos los segmentos de la sociedad y que sus beneficios crecerían de manera ilimitada hasta producir la “felicidad de la humanidad”, en un optimismo también sin límite. Hoy estamos viviendo el movimiento pendular de una era de pesimismo que se ha generalizado, que se ha denominado “el fin del progreso”. Este escrito busca señalar de manera indicativa algunos de los principales problemas producto de las transformaciones de la economía y del mundo del trabajo y sus repercusiones en el mundo social de los jóvenes y los adolescentes, en los espacios de la familia, la escuela y la ciudad. La hipótesis central señala como los cambios de los años 90 se insertaron en transformaciones culturales de larga duración como la declinación del patriarcado, la emergencia y la revolución femenina, la liberación y autonomización de los jóvenes, la desvalorización del maestro y de la escuela, entre otros. Las reflexiones que presentamos son el resultado de un proyecto de investigación sobre las violencias escolares realizado en Bogotá, desde la mirada de los jóvenes, de los maestros y de las familias, a partir de cuyos resultados empíricos y teóricos hemos continuado construyendo nuevos proyectos y reflexiones derivadas⁶⁸.

Algunos elementos históricos

Si partimos de cómo se ha mirado el desarrollo humano de occidente desde comienzos de la primera revolución industrial, hace pocos años el fenómeno era visto con un profundo optimismo. Eric J. Hobsbawm, uno de los grandes historiadores de estos procesos manifestaba en su libro “La era de la Revolución 1789-1848” el optimismo que desde el siglo XVII invadía a los principales pensadores del planeta que desde diferentes ópticas, manifestaba esa especie de euforia:

"un día entre 1780 y 1790, y por primera vez en la historia humana, se liberó de sus cadenas el poder productivo de las sociedades humanas, que desde entonces se hicieron capaces de una constante, rápida y hasta el presente ilimitada multiplicación de hombres, bienes y servicios"(Hobsbawm, 2001, p. 35)

⁶⁸ Proyecto La violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Convenio Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y COLCIENCIAS. Bogotá 2009-2012. Proyecto culminado.

Y esa idea que casi todos compartían tiene un nombre: El progreso. De la primera a La segunda revolución industrial se afianzó la idea de la máquina poderosa que potencia al hombre. Y con el manejo de la electrodinámica, a finales del siglo XIX y comienzos del XX se consolida la que sería la segunda revolución industrial: el tren, el tranvía el subway, el automóvil, el avión. La industria fabril y la noción de progreso se ensancharon como nunca antes.

Y es así, como en el marco de dos guerras emerge la tercera revolución industrial, primero con transformaciones significativas en la información, el surgimiento de la computación, la revolución informática, y la micro electrónica, y el optimismo continuó. Se hicieron los primeros ensayos nucleares que desarrollaron las bombas atómicas que por primera vez se usaron para causar muertes masivas en Hiroshima y Nagasaki y el desarrollo de la cohetística, combinado con muchos desarrollos tecnológicos aplicados a la carrera espacial, llevaron al hombre a la luna, mientras todos estos descubrimientos y conocimientos se transformaban en aditamentos que transformaron la vida cotidiana. Desde el siglo XIX entramos una euforia de pensamiento y todos construimos imaginarios de un proceso de crecimiento “ilimitado”, y hasta se inventó la “ley del progreso”, que se imaginaba como un espiral ascendente e ininterrumpida. La ciencia, la filosofía, los medios, desde entonces crearon estereotipos de la idea del progreso que durante estos siglos se posicionaron en el inconsciente de los hombres y las mujeres y se apoderaron del concepto de humanidad, haciendo que de manera universal todos los seres del planeta nos apropiáramos y construyéramos nuestro propio imaginario del progreso en la vida individual y colectiva.

La primera fue la filosofía⁶⁹, y casi inmediatamente la ciencia: los científicos nos inventamos el modelo de un mundo en permanente desarrollo. Luego fue la religión: tal vez el progreso nos llevaría al cielo y se afianzaron ideologías que ligaban el progreso a la salvación.

Solo los más críticos entendieron que El progreso era una ilusión. El historiador Josep Fontana planteó recientemente:

“Nos educamos con una visión de la historia que hacía del progreso la base de una explicación global de la evolución humana. Primero en el terreno de la producción de bienes y riquezas: la humanidad había avanzado hasta la abundancia de los tiempos

⁶⁹ El filósofo fundador del Positivismo y de la sociología, Augusto Comte afirmaba que la humanidad en su conjunto y el individuo como parte constitutiva, estaba determinada a pasar por tres estados sociales diferentes que se corresponden con distintos grados de desarrollo intelectual: el estado teológico o ficticio, el estado metafísico o abstracto y el estado científico o positivo. Esta ley general del movimiento fundamental de la Humanidad hacía que tránsito de un estado a otro constituyera una ley del **progreso** de la sociedad, necesaria y universal basada en la naturaleza propia del espíritu humano. (Comte & Moya, 1999)

modernos a través de las etapas de la revolución neolítica y la revolución industrial. Después había venido la lucha por las libertades y por los derechos sociales, desde la Revolución francesa hasta la victoria sobre el fascismo en la Segunda guerra mundial, que permitió el asentamiento del Estado de bienestar. No me estoy refiriendo a una visión sectaria de la izquierda, ni menos aun marxista, sino a algo tan respetable como lo que los anglosajones llaman la visión whig de la historia, según la cual, cito por la wikipedia, “se representa el pasado como una progresión inevitable hacia cada vez más libertad y más ilustración”(Fontana, 2012)

¿Humanidad unida al progreso?

La pregunta que se hacen muchos analistas es si hoy podemos afirmar que la noción de humanidad está ligada al progreso. Es sorprendente la cantidad de libros y artículos que hoy ponen en duda que la suerte de la humanidad esté ligada a la noción de progreso. El optimismo de las décadas anteriores desapareció y por el contrario la incertidumbre introdujo los miedos y el pesimismo. Continúa el mismo Josep Fontana:

La crisis económica mundial que ha afectado al mundo entero desde 2007-2008 ha conducido al descrédito la visión tradicional de la historia, asentada en nuestra cultura desde los tiempos de la Ilustración, que sostenía que la evolución del ser humano está indisolublemente unida al progreso. Esta visión daba fundamento a un cuadro de la evolución de la humanidad como un ascenso sin interrupciones, desde la invención de la agricultura hasta la revolución tecnológica actual, completado por un progreso paralelo de avances colectivos, a partir de la conquista de las libertades individuales por la Revolución francesa y de la de los derechos sociales en los siglos XIX y XX (Fontana, 2012).

Lo que ha sucedido es que en tres décadas esta oleada de imposición de los credos dogmáticos del mercado como regulador de la sociedad es la destrucción y transformación radical de lo que Pierre Bourdieu denominó “la civilización industrial”, con cuyos mecanismos de redistribución social regulados por los Estados nacionales se había construido en cerca de tres siglos un correspondiente “Estado de bienestar” que amortiguaba los efectos de la pobreza y el desarrollo desigual en ese grupo de países modelo. Lo que valida la afirmación de Fontana de que “el rápido progreso alcanzado en los últimos 250 años puede haber sido un episodio único en la historia humana” (Fontana, 2012)

La desigualdad es la clave

Los síntomas de estos tiempos están marcados no solo por la “visibilidad” de pobreza. En la medida en que estas ya no son cíclicas o coyunturales sino estructurales y que llevan a explicar el gran síntoma de nuestro tiempo: la exacerbación de la desigualdad, tema estudiado recientemente por el economista Thomas Piketty quien señala como

“la principal fuerza desestabilizadora se vincula con el hecho de que la tasa del crecimiento privado del capital puede ser significativa y duraderamente más alta que la tasa de crecimiento del ingreso y la producción. El empresario tiende inevitablemente a convertirse en rentista y a dominar cada vez más a quienes solo tienen su trabajo. Una vez constituido el capital, se reproduce solo más rápidamente de lo que crece la producción. El pasado devora al porvenir”. (Piketty, 2014, p. 643)

Las relaciones capital-trabajo a nivel mundial se caracterizan por grandes desequilibrios causados por la concentración y apropiación de la riqueza colectiva. Pero para alcanzar dicha concentración se produjo un desequilibrio sustancial en los imperfectos equilibrios que en 250 años se construyeron en la llamada sociedad industrial, donde los sindicatos y los movimientos sociales ayudaron a construir ese equilibrio que permitió que los beneficios del “progreso” se irrigaran a los demás sectores de la sociedad distintos a los directamente productores. Esa ilusión del bienestar estaba garantizada por un Estado cuya misión era hacer que la sociedad alcanzara el “pleno empleo”. Hoy parece que las metas económicas del Estado están más centradas en problemas monetarios como regular y controlar la inflación y garantizar seguridad a los ciudadanos, privilegiando la seguridad de las inversiones, independientemente de lo que pase con las demás “variables” de la economía, como la calidad del empleo del cual depende la calidad de vida. Lejos está ese halo optimista de una sociedad industrial que nos mostraba el relato de un crecimiento ininterrumpido que garantizaba que íbamos en un proceso civilizatorio ascendente basado en la ciencia, la técnica, la industria y el bienestar.

“la historia de la humanidad era el relato de un proceso ininterrumpido de progreso, un hecho que tenía una de sus manifestaciones más evidentes en el crecimiento económico, a lo que se añadía la convicción de que, paralelamente, la sociedad avanzaba hacia un mundo más libre y más igualitario”. (Fontana, s. f.)

Habíamos vivido en realidad un cambio “positivo” incesante desde 1712, como lo señala Piketty con las series de cifras tributarias más antiguas de Europa y transitado por la primera, la segunda y la tercera revolución industrial, como se le denominó históricamente a estos

grandes cambios científico-técnicos que significaban saltos cualitativos en la productividad del trabajo humano y en el proceso de generación de riqueza, hasta ahora en grandes concentraciones productivas tanto de materias primas en el campo como de transformación, distribución y consumo en las ciudades.

AMÉRICA

El descubrimiento de América había posibilitado ese proceso, hasta el punto de que las grandes plantaciones ya no de obreros o campesinos sino de esclavos, sin tener que pagar salarios cuando ya el pago de la jornada productiva era un costo incluido, indígenas primero, luego, con negros cazados inhumanamente en África, para el desarrollo de la gran minería, un torrente inimaginado de metales preciosos monetizables, permitió el desarrollo de la navegación, el transporte de grandes flotas con impensables volúmenes de mercancías, luego la máquina, primero a vapor, con su símbolo imponente del ferrocarril y finalmente el automóvil y el avión en un proceso que había permitido hasta ahora un crecimiento sin límites. Había surgido una nueva era civilizatoria formidable, pero que hoy llega a su fin. Y a un final decepcionante.

Hasta que el derrumbe de la civilización industrial nos despertó del sueño del crecimiento incesante. Y aunque la industria no va a desaparecer, sus transformaciones y articulaciones a otras formas de trabajo y producción regulados hoy por algunos de esos optimistas se preguntan si el mundo que nos tocará vivir en adelante será el de las crisis de desempleo, la pobreza, e incluso la miseria endémica y “visible” en las ciudades (Wacquant, 2001).

¿La cuarta Revolución Industrial?

Tal vez estemos en la cuarta Revolución Industrial, la de la nanotecnología -en eso no hay consenso- y lo que se llamó el progreso, luego se convirtió en el paradigma desarrollo y ambos conceptos llegaron al límite de su capacidad explicativa.

Una revolución de esta dimensión implica cambios fundamentales en las fuerzas productivas y formas de organización del trabajo-capital. Y aunque muchos autores dicen e insisten en que vivimos en la tercera revolución industrial, podemos señalar que existen también señales que nos dicen que la naturaleza de los sistemas de producción ha cambiado. Y así como la Primera Revolución Industrial basó su fundamento en el desarrollo de la termodinámica, la Segunda Revolución Industrial en la electrodinámica y la Tercera Revolución Industrial en la micro-electrónica, hoy podríamos preguntarnos si no estamos en medio de la Cuarta Revolución, basada en la nano-tecnología y en el desarrollo de los grandes sistemas de información en red.

Manuel Castells va más lejos y afirma que estamos ingresando a un nuevo “modo de producción” es decir ingresamos a una nueva era de los sistemas de producción que está transformando la vida de la humanidad: “Las relaciones de producción se han transformado tanto social como técnicamente. Sin duda son capitalistas, pero de un tipo de capitalismo diferente en la historia que denominó capitalismo informacional” (Castells, 2000, p. 375)

El mundo del trabajo cambió sustancialmente. Desaparece el horario laboral. Predomina el horario flexible, Ahora los padres y madres deben responder a reglas y horarios laborales muy similares a la primera revolución industrial, en el siglo XVIII en Inglaterra, cuando los trabajadores tuvieron que competir con las máquinas para no perder su empleo y llevar a las minas de carbón a su esposa e hijos para poder “rendir” en jornadas muchas veces infames. El mundo laboral se llenó de sistemas neo-tayloristas de indicadores de gestión y de “calidad” que descargan responsabilidades de competitividad sobre los trabajadores a ritmos inhumanos. Y el trabajo a domicilio tiene a imponerse. Este sería un apretado panorama del mundo macro-social del trabajo.

Micro-campos: Campo familiar contemporáneo

De acuerdo con Bourdieu, el campo familiar es entendido como:

“...una red, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones están objetivamente definidas en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de la distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 113)

Este campo, en lo contemporáneo ha sido reconfigurado por elementos como:

a) La emergencia de las nuevas formas familiares lo que ha permitido el re-posicionamiento de los agentes, padres, madres, hijos, e hijas; b) Los cambios en las concepciones de autoridad, y c) Las relaciones violencia que reproduce. Para la comprensión de dicho campo familiar es importante tener en cuenta las relaciones de violencia que genera dentro de lo que se ha denominado como violencia intrafamiliar: Violencia conyugal, violencia sexual, maltrato infantil, violencia filioparental y violencia entre hermanos que se continúan presentando en lo contemporáneo pero con otras motivaciones y con altos índices de frecuencia ejercida tanto por el padre como por la madre y los hijos e hijas pero no con las intensidades de los siglos anteriores, especialmente del siglo XVIII; estas relaciones de violencia que genera el campo

configuran nuevas relaciones con la población infantil y juvenil, la que además ha sido re-posicionada en el espacio social y familiar como sujetos de derechos y deberes a partir de la firma de la Convención de los Derechos del Niño en 1989. La nueva posición social y jurídica de niños, niñas y adolescentes ha traído desconcierto en padres y madres de familia y en adultos cuidadores por la incertidumbre, la necesidad de reconocimiento y el miedo que causa el ejercicio del nuevo enfoque de la autoridad, ahora entendida como responsabilidad parental (Universidad del Rosario, 2007). Con ello afirmamos que en la medida en que las posiciones sociales cambian, también cambian las funciones gestándose relaciones que pueden expresarse a través de violencia hasta que estas se auto-regulan o se producen las coacciones necesarias para su control, pero este proceso toma periodos de larga duración, como en las coacciones socio-culturales que se fueron construyendo para controlar el dominio paterno asociado a las expresiones de violencia. (García Sánchez & Guerrero Barón, s. f.)

El mundo de los jóvenes y adolescentes: el barrio

La nueva época que vivimos hoy se caracteriza por la concentración de la riqueza y de la pobreza, dos caras del mismo fenómeno. Cada vez menos personas son mega millonarias y cada vez más población sufre manifestaciones de pobreza relativa y absoluta. Los gobiernos se concentrarán en disminuir y mitigar la última, pero no podrán atacar la primera que será fluctuante y expansiva coyunturalmente. “La catástrofe que vino, el colapso social, fue para la clase media, que fue arrastrada rápidamente a lo que llamamos *precariado*. La categoría de los que viven en una precariedad continuada”, (Bauman, 2016) que se expresa en el arrasamiento de las clases medias, (Bauman, 2014). El joven de estas sociedades queda atrapado en la ciudad, pero circulando en su entorno barrial mientras su trashumancia se amplía por geografías de nuevas incertidumbres. La ciudad como campo de desarrollos desiguales y de intercambios de diversa índole se convierte en el campo de vida de la mayoría de la población en donde **el barrio** es su escenario vital. Pero en estas circunstancias el peligro es que el barrio urbano popular en los que habitan los sectores mayoritarios y los más pobres, los que provienen de familias con menos oportunidades, o el sitio de tránsito o llegada de los que se empobrecen con estos vertiginosos cambios, se transforme en sí mismo en trampa de pobreza.

La ciudad y el barrio: “trampa” de pobreza

En este ambiente de empobrecimiento paulatino o súbito, de prácticas sistemáticas de precariado, los barrios urbano populares se transforman con frecuencia en “trampas” de pobreza urbana, definidas como los escenarios en los que es posible incrementar la producción y perpetuar la pobreza, simultáneamente, porque las penurias y dificultades interactúan y se refuerzan entre sí, e incluso se encadenan, en medio de círculos viciosos

micro y macro-sociales que pueden prolongarse por generaciones (Bowles, Durlauf, & Hoff, 2004).

Un ejemplo podría ser el de los llamados barrios marginados. En Colombia y América Latina es frecuente que muchos de estos barrios surjan de la migración forzada ciudad campo o de las migraciones interurbanas en las metrópolis. Zonas de la ciudad se suelen empobrecer por abandono de los centros históricos, o “descentramientos” o por desplazamientos ocasionados por nuevas infraestructuras o por cambios de uso del suelo urbano. En cualquier parte de la ciudad pueden surgir guetos de pobreza e inseguridad. Y el barrio urbano popular puede transformarse en sí mismo en trampa de pobreza. Las zonas de pobreza se estigmatizan por la inseguridad y la baja calidad de vida y usualmente allí se ubican las escuelas con mayores problemas de hacinamiento y calidad de la enseñanza, porque los mejores maestros evaden ubicarse en ellos y porque los problemas de inseguridad refuerzan imaginarios de “zonas de peligro” y por tanto los jóvenes que allí se forman llevan el estigma, que paulatinamente le va cerrando caminos. La baja calidad educativa hace que la deserción sea uno de los destinos más frecuentes y los bajos niveles educativos reducen sensiblemente sus oportunidades de empleo y sus empleos tienen alta probabilidad de ser de mala calidad, o estar destinados al desempleo crónico. A ello se suma que este clima social de necesidad insatisfecha y de bajos ingresos, por lo general propicia abandono de la infancia, asociado a problemas laborales y, en muchos casos, a problemas de consumo de alcohol y drogas. El ambiente general del barrio puede generar situaciones que propicien la formación de “parches” y pandillas que agravan la seguridad y los otros problemas.

La situación de las mujeres se acentúa desde la infancia. Con frecuencia, las niñas están expuestas a trabajo infantil doméstico, dentro o fuera del hogar, que la expone a riesgos de abuso sexual o prostitución, o en condiciones normales, a embarazo adolescente.

“Una trampa de pobreza típica es la fecundidad adolescente. En general, la primera consecuencia de este fenómeno es la deserción escolar de la joven embarazada, que ocasiona la interrupción del proceso de acumulación de capital humano de la niña, y le impide obtener una buena retribución salarial en el futuro. Los bajos ingresos obligan a la adolescente a realizar inversiones muy bajas en la educación y la salud de sus hijos, y, al final, el ciclo de pobreza se repite en los menores”.(Núñez Méndez et al., 2007)

Así las cosas, los jóvenes que crecen en zonas de pobreza, en alta probabilidad, van a tener menos oportunidades de acceder a la educación superior o técnica que les garantice una mejor inserción laboral y si lo logran, van a tener acceso, probablemente, no a las mejores instituciones. Y si logran obtener un título profesional, las mejores oportunidades laborales

estarán prioritariamente cubiertas por profesionales provenientes de los sectores sociales y las instituciones de las élites. La educación se convierte de esta forma en un factor estratificador estructural: la calidad educativa, medida por pruebas estandarizadas, resultan midiendo no solo el saber y las competencias cognitivas del estudiante, sino que señalan de manera cuasi determinante una trampa de pobreza que va señalar el “camino de la vida” marcado por el origen social.

La Desregulación del mundo del trabajo, la contratación unilateral y leonina, la pérdida casi total de garantías para las grandes mayorías y la volatilidad de cualquier estabilidad social y económica genera una serie de fenómenos sociales que algunos han denominado como “nuevo régimen de marginalidad urbana” con efectos diferenciados en los países industrializados que en los de la periferia industrial como América Latina, pero que afecta a todas las sociedades en mayor o menor medida e intensidad, caracterizados por fenómenos y oleadas más o menos permanentes de “nueva pobreza” en el primer mundo y migración-transformación de la secular pobreza de tercer mundo, en ambas zonas del planeta como un fenómeno predominantemente urbano cuyos fenómenos de marginalidad, de acuerdo a las políticas públicas que se adopten se concentrarán y generará procesos de “guetificación” cuya tendencia será a la generación de culturas divergentes cada vez más discordantes con los sectores de la sociedad “formal” (Wacquant, 2001), generando problemas de seguridad e incluso frecuentes estallidos colectivos, como ya se manifiesta en numerosas ciudades de Francia, España, Inglaterra y Estados Unidos.

Violencias en Aumento

En nuestros trabajos anteriores hemos conceptualizado las tipologías de violencias estableciendo dos grandes campos: la violencia micro-sociales y las violencias macro-sociales:

“Las violencias pueden agruparse en dos grandes campos de acuerdo a sus lógicas. Las violencias micro-sociales obedecen a estrategias personales y cuando más, alcanzan lógicas de pequeños grupos; usualmente son el resultado de situaciones espontáneas y no obedecen a planes o a estructuras organizadas, o semi-organizadas; es el caso de las violencias familiares o comunitarias, también conocidas como expresivas o difusas. Las otras, las violencias macrosociales, denominadas también como instrumentales u organizadas tienen que ver con estructuras complejas de la sociedad y muchas de ellas, se nutren de dinámicas de grandes estructuras, incluso de carácter global. Allí encontramos los grandes procesos económicos, políticos y sociales que nutren las violencias instrumentales y organizadas”(J. Guerrero Barón & García Sánchez, 2012, p. 13)

En estudios anteriores hemos señalado que es necesario entender la dinámicas que explican este modelo conceptual, para entender las interacciones entre los dos grandes campos de violencias: Podríamos entonces establecer dos grandes polos en un continuum: en un extremo tendríamos las violencias individuales, por motivaciones espontáneas sin ningún plan preconcebido, y en el otro extremo tendríamos las violencias altamente organizadas, planificadas e instrumentadas para determinados fines, por ejemplo las organizaciones del crimen transnacional con sus aparatos de justicia privada, sus redes sicariales, sus mecanismos de toma de decisiones, o las organizaciones constituidas para ejercer violencias permanentes con determinados fines políticos, destrucción del Estado o derrocamiento de un gobierno; pero de este tipo de violencias organizadas no se pueden descartar los Estados, entre cuyas funciones está el ejercicio de la violencia y la justicia así, dentro del contexto jurídico y político la denominemos “violencia legítima”. Muchos de estos organismos estatales han ejercido y ejercen violencias sistemáticas e incluso el terrorismo de Estado, contra su población y contra otros pueblos o se han convertido en organizaciones al servicio de intereses de una minoría e incluso de clanes o núcleos familiares. Entre los dos polos existen muchas modalidades intermedias de acuerdo a las condiciones sociales de cada contexto (J. Guerrero Barón & García Sánchez, 2012).

Pero lo importante para esta reflexión es señalar que las diferentes formas de violencia cada vez más se conectan y se retroalimentan. Sobrarían ejemplos. Pero lo que más está incidiendo en la expansión de las violencias en especial en América Latina y en otras regiones del mundo, es el aumento de las violencias escolares y las violencias juveniles (campo micro-social), las cuales están profundamente interconectas al ser instrumentadas por el crimen organizado (campo macro-social).

Y estas interconexiones están directamente relacionadas con la incertidumbre ocupacional, las nuevas configuraciones familiares, el ausentismo escolar, el aumento de consumos de alcohol y psicoactivos y el aumento de la violencia social, predominantemente agenciada por jóvenes y adolescentes, como se puede demostrar estadísticamente.

Exclusión, pobreza, discriminación, informalidad

La ausencia de “inserción estable” en el mundo laboral crea las condiciones para la trashumancia que hace vulnerables a todas las personas pero especialmente a los jóvenes. El deseo de cambiar su condición y ascender socialmente permite que muchos, hombres y mujeres, pierdan la paciencia sobre los mecanismos tradicionales para “surgir”. De otra parte “la debilidad de las instituciones, que se traduce en vacíos locales de gobierno. En las barriadas y favelas de las grandes ciudades latinoamericanas, estos vacíos se forman a raíz de una prolongada ausencia de las autoridades y de los representantes de la ley. El efecto

de la crisis macro-social de la sociedad planetaria ha cerrado el círculo al afectar de manera definitiva y estructural a la familia y al vecindario.

Para concluir podríamos cerrar con el recurrentemente citado planteamiento de Pierre Bourdieu conocido como la “ley de la conservación de la violencia”:

“No se puede jugar con la ley de la conservación de la violencia: toda la violencia se paga y, por ejemplo, la violencia estructural ejercida por los mercados financieros, en las formas de despidos, pérdida de seguridad, etcétera, es equiparada, más tarde o más temprano, en forma de suicidios, crimen y delincuencia, adicción a las drogas, alcoholismo, un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana”.(Wacquant, 2001, p. 11)

Bibliografía

- Bauman, Z. (2016). “Las redes sociales son una trampa”. En: El País, Madrid, 9-01-2016. http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html (consultado 09-01-2016).
- Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bowles, S., Durlauf, S., & Hoff, K. (2004). Introduction. En *Poverty Traps*. Russell Sage Foundation, Santa Fe Institute y John D. y Catherine T. MacArthur Foundation.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: el poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Comte, A., & Moya, E. (1999). *Discurso sobre el espíritu positivo discurso preliminar del tratado filosófico de astronomía popular*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado a partir de <http://www.digitaliapublishing.com/a/4540>
- Fontana, J. (2012). Más allá de la crisis. Recuperado a partir de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=144304>
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012a). *Núcleos de educación social-NES: investigación, prevención y participación* (Primera edición). Bogotá: Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012b). Violencia, crisis del capitalismo global y juventud. *Revista colombiana de educación*, 62, 191-219.
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (s. f.). *Elementos teóricos para una historia de la familia y sus relaciones de violencia en la transición entre finales del siglo XX y el siglo XXI*.
- Guerrero Barón, F. J., & García Sánchez, B. Y. (2011, noviembre). *Violencia en las escuelas o el efecto mariposa de la crisis del capitalismo global*. México, D. F.

Guerrero Barón, J., & García Sánchez, B. Y. (2012). *Violencias en contexto: la ciudad, el barrio y la violencia escolar* (Primera edición). Bogotá: Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hobsbawm, E. J. (2001). *La era de la revolución, 1789-1848*. Barcelona: Crítica : Grijalbo Mondadori.

Núñez Méndez, J. A., Carvajal Panesso, A., Programa de las Nacionales Unidas para el Desarrollo (Colombia), Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura S.A, Universidad del Pacífico (Buenaventura, C., Buenaventura (Colombia), & Alcaldía Municipal. (2007). *¿Cómo romper las trampas de pobreza en Buenaventura?: propuestas desde las comunidades y las instituciones*. [Buenaventura]: Programa de las Nacionales Unidas para el Desarrollo.

Universidad del Rosario (Ed.). (2007). *Nuevo Código de infancia y adolescencia: antecedentes, análisis y trámite legislativo* (1. ed). Bogotá, D.C: Editorial Universidad del Rosario.

Wacquant, L. J. D. (2001). *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

**Itinerario “transatlántico” y proyección profesional de Isabel Luzuriaga (1924- 2015).
Marcas de la educación y en el psicoanálisis.**

Ana Diamant
Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires
anadiama@gmail.com

“*Contad vuestras angustias del destierro (...)
Contad cada uno el hallazgo de vuestra tabla y el naufragio*”
María Teresa León; 1977

Isabel Luzuriaga, destacada psicoanalista de niños, se forma en Francia e Inglaterra con influencia kleiniana y junto a Arminda Aberasturi en la Argentina. Desarrolla su carrera docente desde las cátedras de Psicología Profunda y Psicoanálisis de niños en tiempos de la creación de la Carrera de Psicología de la UBA, con una trayectoria recuperada con admiración por estudiantes y supervisados en los años '60. Desde esa época, su obra “La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende” (1972) permanece como un hito en la literatura psicológica y pedagógica.

Con sus testimonios y los de sus allegados, se atraviesan territorios y experiencias de dos exilios, adscripciones institucionales y producciones, que determinan su vida personal, académica y profesional. La elección metodológica de considerarlos, permite reflexionar

sobre el significado subjetivo de cada hecho, a la vez que entender cuestiones de orden colectivo. Así, el recorrido de vida, es un proceso y un producto cultural complejo de creación de significados que entretejen representaciones, e interpretaciones, pasados recuperados y presentes narrados, legados y oportunidades.

Ella misma ubica en esta amalgama su origen, hija de *“librepensadores (...) en esa mezcla entre hombre de pueblo, que era la familia de mi padre y aristocracia, que era la de mi madre”* que parte a su primer exilio a los 10 años, con un mandato sobre el que volverá una y otra vez, recordando que *“subimos al tren, todo el mundo llorando, menos mi madre, que dijo: ‘bueno, ya está. Adelante’ Y mi padre dijo (...) ‘trata de enseñar lo que puedes de España, qué es España, qué es la República (...) que somos gente republicana, explica en el afuera qué es la guerra española y entonces, con eso, ya estás haciendo algo por España’”*. Así pasaron fronteras - *“corriendo porque les van a meter en la cárcel (...) de país en país, de provincia en provincia, porque son rojos”* – y entretanto, estudios, conformación de familia, elecciones profesionales.

A sus padres, maestros reconocidos por sus aportes a la escuela republicana primero y rioplatense luego (Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro) les asigna *“una libertad enorme para sus hijos”* tanto en la posibilidad de elección profesional de base como pedagoga, iniciada en Tucumán, como en el deseo temprano de aproximarse al psicoanálisis, cuando *“me enteré de qué se trataba y le dije a papá yo quiero psicoanalizarme (...) ‘y luego dijo ‘si sientes que lo necesitas, si, claro’”*

En 1978, un nuevo exilio, impulsado por la dictadura argentina, la lleva de regreso a una España que le es hostil en el testimonio de su hija, *“porque mi madre tenía la imagen de la España Republicana. Había vivido [en Argentina] rodeada de gente intelectual en un ambiente que no tenía nada que ver con el que se encontró al llegar aquí”*. Entonces inicia un nuevo derrotero, en el que las convicciones, la militancia y la actuación profesional fueron una vez más sostén, protección e impulso para nuevas acciones y producciones en el campo del psicoanálisis.

Porqué Isabel Luzuriaga, en perspectiva *transatlántica*

“La cuestión es que, el primer exilio fue por España, el segundo por Hitler en Inglaterra que ya estaban construyendo los barcos de guerra y nos dieron las máscaras antigás. Después Américo Castro y Amado Alonso, que eran dos lingüistas que estaban en Argentina, dijeron ‘Lorenzo, dar clases de español no es lo tuyo, vente aquí que te encontramos algo’ y entonces nos embarcamos todos en un barco pesquero. Yo me dediqué a pintar los mástiles... porque era de carga el barco. Entonces, los marineros ingleses, muy simpáticos, para que no me aburriera me dieron una brocha blanca y

yo trepando por los mástiles pintando (risas). Eran veinte días de viaje, a lo marinero, duro, vamos! (...) Yo a Inglaterra la quiero con el alma. Y después, pues bueno, llegamos a Buenos Aires. En Buenos Aires ya se hablaba español o lo que ellos llaman español" (I. L. Madrid, 2010)

Presentar a Isabel es hacerlo desde el entrecruzamiento de múltiples exilios e insilios, los territoriales, los ideológicos, los académicos, los familiares.

Española por origen (1924) , argentina primero por "derrotero" político señalado por el exilio resultante de la militancia comunista y republicana de sus padres (1939) y luego por elección de permanencia, retornada a España en un nuevo exilio (1978) como resultado de las persecuciones a sus hijos y a sus ideas por parte de la dictadura cívico militar instaurada de la Argentina (1976).

Educada inicialmente en la escuela republicana, de la que sus padres fueron gestores; atravesada por la experiencia de la vida en un internado inglés, marcada por las experiencias de estudios secundarios y universitarios en Tucumán y Buenos Aires, formada como psicoanalista con el impulso del desarrollo y expansión del psicoanálisis que la llevaron a haber sido nombrada "didacta" en la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1978, a poco de parir, mientras desplegaba sus tareas docentes.

Enseñanza y psicoanálisis se tejen en una urdimbre que encuentra un primer anclaje material en el libro *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende* (1972), en el que discute los enfoques "tradicionales" para pensar las dificultades de aprendizaje, o como ella misma plantea la interpelación a las perturbaciones en las capacidades intelectuales (Luzuriaga, 1972) a partir de su experiencia en la práctica psicoanalítica con niños.

A partir del encuentro entre prácticas y reflexiones, despliega en concepto de *contrainteligencia* que desborda el abordaje de las particularidades de la infancia y lo aplica también al trabajo analítico con adultos. En este y otros aportes , puede reconocerse la interpretación de lecturas de autores como Melanie Klein, Sigmund Freud, Donald Winnicott y Wilfred Bion entre otros. Algunas de ellas abordadas muy tempranamente, son valoradas en especial por quienes fueron estudiantes de Psicología en tiempos de la creación de la carrera en la Universidad de Buenos Aires (1957), en la que se desempeñó como la primera profesora de psicoanálisis de niños, así como también por profesionales psicólogos y médicos que eligieron supervisar con ella sus casos y finalmente, en la última etapa de su actividad profesional, en España, formando parte de un amplio grupo de psicoanalistas argentinos que llegan, perseguidos política y académicamente entre 1975 y 1980 fundamentalmente a Madrid y a Barcelona en coincidencia con la declinación de la política y de la situación vital de Franco.

Porqué el relato como trama de esta presentación

"La infancia mía fue buena (...) hasta que derribaron la casa los bestias, los fachas. ¿Ves esa foto que hay en la torre? Esa era la torre de un palacete precioso que era donde [vivíamos] y Franco lo derribó (...) porque ya había órdenes (...) lo que han hecho con La Castellana, todos los palacetes bonitos (...) La infancia mía con ellos [los padres] fue muy buena, yo voy a decir la verdad. Yo por supuesto creo que la mujer debe trabajar si quiere, y debe no trabajar si no quiere. Debe desarrollarse internamente y no solamente haciendo tortillas, el hombre también tiene que hacer tortillas, pero el hombre también puede hacer tortillas, bueno, de modo que no había ambigüedad (...) pero sí hay una cosa que cuando la digo, me da miedo de que me oigan: los niños han perdido en formación con la entrada de la mujer en el trabajo, porque entramos muy pronto y dejamos a los niños solos demasiado temprano"(I. L. Madrid, 2010)

Rescatar el texto oral mientras fluye, mientras se hace "marca" en quien narra y quien escucha, constituye un punto de encuentro e inflexión entre lenguajes, discursos, (Diamant, Dutrenit, 2015) memorias, batallas entre memorias (Jelín, 2006) perspectivas de vida, análisis del pasado, prospectiva entre presente y futuro. Así es posible construir y reconstruir historias - en este caso de vida y de producción - que reponen – incluyendo y excluyendo - presencias y ausencias, datos descriptivos o explicativos, valores y actitudes.

Encontrarse con lo que sucedió desde la perspectiva del protagonista, con textos que ponen en evidencia algo de lo que poco se habla, poco pensado, pensado como poco posible, asociado al dolor, al trauma, a las pérdidas, a las separaciones y aún a las reparaciones, hace espacio en término de saberes (Friedlander; 2007) y en términos didácticos hace aprendizaje y genera un campo de interpelaciones y sorpresas, tanto respecto de su abordaje como de las reflexiones a las que invita y de las representaciones que crea. (Diamant, Dutrenit, 2015).

En esas oportunidades, la memoria individual se asume como referente social y a su vez, por efecto de la transmisión, aporta a la construcción del acervo cultural - histórico de una comunidad, con recuerdos propios y heredados que estimulan la interacción entre el presente y el pasado (Mate; 2003)

Al contar, el narrador - protagonista o testigo - actualiza sus saberes y emociones al tiempo que las reelabora, revalora positiva o negativamente, incorpora nuevas categorías para reconsiderar el pasado en el presente, en un esfuerzo, que más allá de lo cognitivo y afectivo, aporta para que, aquello, lo que fue vivido, se haga comprensible en tiempos y espacios diferentes a aquellos en los que se generaron, incorporando la posibilidad reparatoria desde un otro modo de volver a aquel lugar, a aquel hecho, a aquel momento, mediado por todo lo que sucedió desde entonces hasta la oportunidad de testimoniar, trayendo "novedades" que se urden entre lo cotidiano y lo persistente.

"Haber estado allí", luego contar, ser escuchado y escucharse, no sólo deja huellas sino que incorpora entidades analíticas, a veces claras y explícitas, a veces encubiertas pero activas, en las que, de alguna manera el presente se ve reflejado (Mate; 2008), complejizado. Aquello que sucedió, puede ser revisitado, por lo tanto revisado.

Se trata de una oportunidad de producción de nueva información – aunque sobre un hecho "viejo" – aún para quien fue protagonista del contenido de la narración, que a veces ratifica, otras rectifica, pero en todos los casos genera una historia que se guardó, sobre otra que aconteció, doblemente presente – por cómo se recuerda que fue y cómo se actualiza en el relato – y que bajo esta nueva forma, es parte del registro individual y también del colectivo (Traverso; 2012) que permite ingresar a un campo de variaciones sorprendentes (Arfuch; 2002) en relación con la producción de contenidos, los tiempos del acontecimiento y del relato (Bruner; 2003) así como la posibilidad de discutir los alcances de cada uno de los formatos como textos pedagógicos (Diamant, Cazas; 2010), oportunidad de resguardo y hasta de prevención frente al olvido.

Recuperar testimonios de protagonistas, pero también de testigos de situaciones de impacto histórico y social, es, en algunos caso encontrarse y en otros re encontrarse con la novedad, con las incertidumbres, con los desgarramientos, con los desafíos, con los debates por las derrotas o los logros.

En la mayoría de los casos, los testimonios construyen tramas - con independencia de las realidades - que a veces dan forma de heroicidad a hechos comunes, otras reposicionan a quienes ya no están, otras estetizan con excesos de sensibilidad y solidaridad.

En todos los casos se trata de un discurso idiosincrático - aunque tenga puntos en común con otros - de un testigo que hizo una travesía, para sí incomparable, para muchos desconocida, para todos la oportunidad de la interpelación de la subjetividad.

La entrevista realizada a Isabel Luzuriaga en Madrid, en julio de 2010 a los 85 años, en su domicilio, el día que además había tomado la decisión de dejar las actividades profesionales que aún desarrollaba, fue la oportunidad para recorrer su infancia, la impronta que en ella dejaron las figuras de sus padres, sus elecciones y posibilidades de formación y desarrollo profesional y de alguna manera ser testigos del balance y despedida de su trayectoria. Fue un recorrido por escenas y escenarios que por momentos calaban profundo en la trayectoria académica, militante, vital, y por momentos casi sesgaban propuestas ficcionales. Ni unos ni otras serán atravesadas por perspectivas de juicio, ambas como material de interpretación comprensiva.

Cómo Isabel Luzuriaga se dice a sí misma

"Tengo ochenta y cinco años, y trabajo desde los dieciséis, de modo que ya está bien. Me ha encantado trabajar, pero quiero hacer nada ¿Cómo es eso de hacer nada? Y yo les decía, yo les digo, no es no hacer nada, es hacer nada. Es decir, activamente nada, por ejemplo estar aquí y porque estáis vosotros" (I. L. Madrid, 2010)

Decir, narrar, responder son actos de socialización, de reparación y democratizadores del pasado. Hacen el efecto de descentrar una historia distribuyendo protagonismos a partícipes diversos que con lógicas diferentes interpelan e interpretan tiempos, lugares, hechos, conflictos, reivindicando posicionamientos identitarios como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven (Rivas Flores, 2009), y reviven con el testimonio, como las respuestas a la pregunta *"¿Por qué en plena guerra a un señor republicano le van a echar, le van a decir que se vaya? Entonces no había dudas (...) yo tengo todavía un cachito de bandera republicana, que era la que mi madre tenía doblada en su cartera, y tengo, tenía más cosas republicanas. Pero en fin, ¿por qué? (...) eran analfabetos, ya te he dicho, el ochenta por ciento de la gente era analfabeta, y eran los que le ponían a mi padre rojo, porque venía de un hogar donde no era analfabeto, pero era gente modesta, gente modesta de Valdepeñas (...) él no quería que eso pasara, de modo que persona de servicio que entraba en casa, persona que salía con una carrera. Eran cuatro: una que venía los lunes a lavar, la segunda que venía los martes a planchar (...) otra que venía todos los días claro, al mismo tiempo a limpiar, otra que venía a cuidar a alguien que era mi abuela que estaba como estoy yo ahora (...) y a mi madre que era diabética y que si le faltaba la insulina se moría, entonces además no había penicilina, no había nada de lo que tiene que haber para un diabético" (I. L. Madrid, 2010)*

La narración concebida bajo el formato de la historia oral y surgida de una entrevista con un propósito explícito, es a la vez un recurso metodológico y su resultante, lo que permite, además de "provocar", salvaguardar y preservar información fortaleciendo la dialéctica entre la historia y las lógicas de interpretación que abre perspectivas no sólo para entender el pasado y el presente, sino también para la prospección de algunos problemas prácticos, por ejemplo entre la educación y la política (Depaepe; 2006), con España, con un conciudadano republicano que quedaba y relata el envión que le dio cuando le dijo *"Lorenzo, si puedes trabajar por España, puedes decir qué es esto, qué es la locura (...) qué están diciendo, de modo que trabaja por España desde fuera. En Francia no se podía hacer mucho, entonces fuimos a Inglaterra (...) la primera vez que uno iba en barco. Yo sabía bien francés por el colegio, pero inglés no. Mi padre sabía inglés leído (...) y yo me quedé con mi padre y mi madre unos días hasta que las autoridades avisaron que había una niña de once años que a ver dónde la podían ubicar. Escribieron de no sé cuántas escuelas diciendo que había plaza para mí, y me tocó una escuela en las afueras de Londres, un sitio muy bonito, una escuela*

tudor preciosa (...) era tan bonita como "Puerta de Hierro" y niños que iban a sus casas y niños que dormían allí, y llamaron a mi madre porque explicaron que éramos refugiados de los mismos enemigos de ellos " (I. L. Madrid, 2010)

Se trata de una modalidad abierta de generación de conocimiento, un proceso acumulativo que resulta de la pregunta apropiada, la escucha atenta y reflexiva sobre ella y sobre las informaciones que van siendo recogidas. Incluye el cuestionamiento a los datos y el particular derrotero que implica cada instancia de recolección – entrevista - anticipando que no siempre se puede planificar todo lo que va a ser contado, ni cómo va a ser contado. Tampoco todo lo que va a ser preguntado.

Cómo Isabel "construye" a su familia de origen y su escolaridad

El padre "era un señor muy bueno, muy bueno que quería que todos los niños supieran leer y escribir (...) Tenía que renunciar a la nacionalidad española y hacerse argentino [para poder ser designado decano] y mi padre dijo: no. ¿Pero por qué? ¿Tan patriota es usted?. No, en el momento en que mi país está bajo una dictadura, no lo abandono, de modo que yo no me hago decano, que no me importa! Así que le hicieron vicedecano porque tenía que renunciar a la nacionalidad española. Pero si usted no cree en esas cosas! En este momento sí, si España estuviera resplandeciente o en lucha sí, pero en este momento no, dejar a España porque está mal? (...) Y le decían ¡qué patriota es usted! Esto no es patriotismo, esto es sentido común ¿Cómo voy yo a dejar a mi país en plena guerra? (I. L. Madrid, 2010)

La madre, " era guapísima y buenísima y simpatiquísima. Una mujer tremendamente valiosa. Mi padre decía 'Es que las mujeres sois mejores que los hombres' porque las mujeres valéis para todo: hacéis una tortilla de patatas y escribís un libro 'Mi padre era muy feminista, muy feminista era por la mujer que tenía, que realmente no protestó ni una vez (...), era muy bonita, muy guapa, muy inteligente (...) era una bonita, es decir, era belleza de adentro para afuera, no era el show del título (...) era hija de un marino de guerra de alta graduación (...) tocando en lo aristocrático porque había por ahí marquesas y cosas de las cuales mi familia se reía a carcajadas porque eran unos cursis y usaban los títulos y entonces a ellos les daba mucha gracia, la respetaban (I. L. Madrid, 2010)

El hallazgo forma parte de la evocación de la experiencia - más potente cuando es traumática - y de su vinculación con ella por parte del sujeto que narra. Es una oportunidad en la que se hacen inteligibles relaciones desde visibles hasta inconscientes, en el encuentro cotidiano entre un relato de relatos como forma de encarnarse en el medio social (Bruner; 2003), como en el registro del momento en que *"mi madre y mi padre llamaron a las familias de todo el servicio y las trajo y las metió en casa. Entonces la casa estaba repleta de gente (...) Entonces ¿qué pasaba? Eso significaba lo que significaba para cualquiera: tiene la casa llena de rojos. Y mi padre dice, "bueno ¿y qué?" "porque hay uno que te ha delatado (...) porque cómo es*

posible que tengas esta casa (...) y que estés manteniendo a tanta gente. Entonces mi padre dice "Bueno, pues comiendo un poquito menos todos los días (...) yo estoy protegiendo a gente que mañana les pegan un tiro en cuanto crucen el puente de los franceses" (I. L. Madrid, 2010)

Esa relación se transforma en "refugio del yo" (Viñao; 2004), espacio en el sujeto en tanto tal y contenido en el presente y en sus cambios. Tributa a una historia individual y cultural, con interés en lo cotidiano, atento tanto a historias centrales como marginales, trascendentes o efímeras, individuales o colectivas, como el registro de su ingreso a la escolaridad, cuando recuerda que *"me dijo mamá que habían llamado de un colegio, y yo toda contenta ¡qué bien!, ¿Y tiene uniforme? (...) con las películas que había visto (...) creí que Londres era una ciudad de rascacielos 'no, esa es Nueva York' (...) y fuimos en las afueras a un sitio muy bonito, todo campo, y una casa tudor muy bonita, cancha de tenis, muy alegre el sitio y con mucho espacio. Bueno, mi madre hablaba perfectamente francés, y la directora del colegio también, y mi madre llevó un ramo de tulipanes, y lo primero que dijo la directora del colegio, que era toda una señorona dijo, 'Solamente a un español se le ocurre la generosidad de traerme flores' (...) y la directora habló conmigo en el francés que pudimos las dos, y yo le dije '¿Y llevan uniformes?' y dice 'sí' y yo me quedé...como en las películas" (I. L. Madrid, 2010)*

En el ejercicio interactivo de la entrevista, el entrevistador procurará profundizar aquellos aspectos que considera anticipadamente significativos, tratando de no truncar el relato, de no impedir que el relator hable de lo que considera importante, pero, también estará atento a no perder aquellos contenidos que escapan al control consciente del narrador y matizan con detalles impensados el hilo discursivo, como en el recuerdo de que *"leía perfectamente [el inglés], pero no lo pronunciaba porque no lo hablaba (...) la primera aventura en el tren fue que estaba todo alfombrado, que era, no como los trenes de tercera donde íbamos nosotros, donde habíamos ido, nos sirvieron un carrito con pastelito si queríamos comer. Yo soy muy golosa y además tenía hambre, entonces yo los miré así y miré a mamá y dije: 'mamá' y una señora inglesa que estaba al lado dijo (...) 'no money'... Se dio cuenta de que éramos refugiados españoles y nos llevaron un carrito lleno de pasteles. No me digas que no es como para querer a Inglaterra. Sabía perfectamente bien que no sabía a quién se lo estaba dando, pero que estaba corriendo de la guerra" (I. L. Madrid, 2010)*

El entrevistado por su parte, a partir del estímulo hará su propio recorrido por personas, ideas, producciones, con la intención de situar y explicar registros en contextos, desde otro lugar ya distante del original, con valoraciones que pueden ir cambiando con el tiempo y con el ejercicio de escucharse. Un ejemplo lo podría constituir el relato del ingreso a la escuela en Inglaterra *"Tablas azul marino con un cinturón verde y con una boina con las iniciales del colegio. Y yo no tenía nada. Y dijeron, "vamos a llevarte a una habitación donde*

solamente estáis dos para que así aprendas mejor (...) había habitaciones donde había cuatro. Esta era de dos, muy cerca de donde estaba la ama de llaves, por si acaso necesitaba yo algo (...) y ellos preparándose también para la guerra. Nos dieron ya máscaras anti-gas, por si acaso (...) era también la intuición de que yo con una niña sola, estaría más tranquila. Es que lo tenían todo, sin ningún aspaviento, y yo 'hello, hello, spik english?' Esa frase me la conocía ya de memoria. Nos empezamos a hablar por señas. Lo primero que aprendí fue 'Thank you', que es lo que siempre hay que decir y el 'please'. Después se bañaba uno, un día sí y un día no y yo estaba acostumbrada a bañarme todas las noches (...) no había pijama, claro no tenía nada, lo puesto. Entonces buscaron entre la ropa que había quedado de niñas que ya se habían ido, me consiguieron un camisón, que yo nunca había tenido, me buscaron mantas (...) y todo, y me llevaron (...) y aquí estaba la habitación de esta mujer, el ama de llaves, y aquí estaba este cuartito chiquito, de manera que si yo necesitaba algo, decía "Ah! Y me oían. Detallitos, por eso yo me sentía protegida, protegida por todas partes" (I.L. Madrid, 2010)

Quienes testimonian, y también quienes buscan el relato, lo hacen con el propósito y la ilusión de la novedad y al mismo tiempo de mantener vivas ciertas tradiciones, con una cuota de intriga, también de nostalgia, como en el relato de cómo "aprendí que había que decir thank you para todo, mucho más estricto que aquí, y por favor y que se yo, entonces en muy pocos días me dieron un pequeño premio de geometría. Tiene importancia porque yo para las matemáticas soy espantosa, así como para las humanidades he sido siempre muy buena. En cambio odio las matemáticas (...) Me presentaron en inglés, oí 'from Spain', de España, y les hablaron un poco de la guerra, yo no entendía pero sabía. Me miraron todos (...) En la clase de lectura, cada niña tenía el mismo libro, la directora o la que dirigía leía en voz alta y nosotras la seguíamos en voz baja, y entonces era genial, porque yo estaba oyendo inglés y leyendo inglés y la historia era un clásico, pero no un clásico difícil, pues me la iba formando" (I.L. Madrid, 2010)

Cómo Isabel repone la experiencia del exilio

"Lorenzo, no te puedo proteger, vete mañana mismo de España" Y mi padre '¿Yo? Pero si estoy haciendo todo por ...' y le dice 'Sí, pero no puedo manejar a la gente que se ha unido a la guerra, porque es que se ha unido de todo: salvajes, bestias, inteligencia, finos... en fin, pero totalmente de todo, y unos es por odio completamente justificado además a las derechas, odio a la iglesia, odio al rey, que no lo había hecho nada bien, odio a esto, odio a esto otro... de modo que hay una mezcla aquí donde lo que tendría que unirnos y nos une es pensamiento de izquierda de que todo el mundo vaya al colegio, que todo el mundo sepa leer y escribir, que en fin, las cosas' y mi padre 'Pero si eso es lo que yo también quiero' y dice "sí, pero ha habido una denuncia contra tí" y dice 'De quién?' 'de un jardinero' y era el

jardinero que iba a mi casa a regar (...) y ahí era el punto débil por donde iban a entrar " (I.L. Madrid, 2010)

Con los agregados de las adaptaciones que actores y testigos adjudican a los hechos recuperados, se construye identidad en contexto como una complejidad múltiple se elabora y se fortalece en el reconocimiento de los escenarios en los que actúa (Dosse; 2007), muchas veces a partir de auto preguntarse, como en el caso de "¿Por qué mi padre se tenía que ir de España? Entonces claro uno decía, porque es rojo (...) porque era liberal completamente socialista, no del partido porque él nunca quiso aferrarse a un dogma. El día que alguien me diga por el partido 'Tienes que hacer esto', me voy, porque lo que haga yo siendo socialista de alma irá siempre bien, porque es de dentro, no es de fuera, no es un carné" (I. L. Madrid, 2010)

En el relato hay irrupción de imágenes, con sujetos reconocibles y objetos alusivos, desplazamientos con límites espaciales y temporales que hacen a la vez una experimentación memorial con una fuerte impronta del presente. (Arfuch; 2013), como en el registro de cuando *"metió tres o cuatro alhajitas que tenía y el dinero español, cuando íbamos en el tren. La estación estaba así de gente, de las misiones pedagógicas, de la Universidad (...) iban a despedir a mis padres. Algunos sí iban saliendo pero otros no, otros se enteraron de que nada menos que Lorenzo Luzuriaga estaba siendo tomado por facha (...) Estábamos en una de las estaciones, no sé en cual, mi madre sentada en un banco de esos de madera así, todos los estudiantes de la Universidad y de secundaria y todo eso que habían estado con mi madre pues '¿Cómo está doña María? ¿Quiere usted algo?' (...) pues nada, mi madre me metió esas alhajitas que todavía las tengo, por si acaso tienes que empeñarlas y...las monedas españolas en el otro. Subimos al tren llorando la gente en el andén, gente universitaria, gente que había estudiado con ellos, gente que sabía las ideas, pero gente que sabía el caos, el caos terrible que en ese momento había, de la guerra que era espantoso. Bueno, pues subimos al tren, todo el mundo llorando menos mi madre, que dijo 'bueno, ya saldremos adelante' Mi padre tenía por lo menos a Hazaña que le había dicho 'mira, ya que vas por ahí, trata de ir a Inglaterra y trata de enseñar, lo que puedes hacer por España y esa España y que es la República y que no somos (...)ni extrema derecha ni extrema izquierda, que somos gente republicana, explícalo fuera qué es la guerra española y entonces con eso ya, estás haciendo algo por España, bueno es que si te quedas aquí mañana te meto en un féretro', entonces vino papá y en cinco minutos mi madre me puso el abrigo encima con las alhajitas" (I. L. Madrid, 2010)*

La secuela de los dramas individuales y colectivos, causada por la magnitud de lo vivido hacen efecto traumático, en ocasiones escondido en el silencio hasta la oportunidad de

ponerlo en palabras. Muchas huellas ocultas de la historia reciente se han alimentado por lo no dicho, lo no contado, lo no hablado, tanto en lo individual como en lo colectivo y resurgen en el discurso de la memoria y del texto como cuando recuerda que *"llegamos a mitad de la estación (...) en España todavía y paró el tren, y cuando paró el tren todo el mundo dijo ¿Qué va a pasar? En el tren había una amiga mía que eran de izquierdas pero no tanto, eran liberal-derechista, no merecía que le pegaran un tiro desde luego, y estaba en el tren y yo fui a verla 'Sofía, a ver tu muñeca' y entonces me volví a sentar, me quedé jugando con ella. Vino conmigo a ver dónde estaba yo sentada y al minuto viene su madre y dice 'Sofía, querida que no puedes' cambiar de asiento porque te van a estropear tu muñeca' y era que como no sabíamos quién era quien (...) pues teníamos miedo hasta de nuestros amigos (...) En una de esas estaciones, paró el tren y había un grupo de milicianos en la estación, y otra vez era el pánico, porque había cuatro milicianos llorando y yo decía '¿pero porque tienen miedo si son mmilicianos? Porque hay mucho lío ahora hija' y dice mira: tengo este dinero español que me sobra, sal ahí y dáselo a uno de ellos. Porque este dinero ya afuera no nos sirve, y entonces un montón de dinero, de calderilla, pero que entonces valía. Entonces yo con los bolsillos: joyas en un lado y eso en el otro lado, porque era la niña, yo tenía once años. Entonces me bajo del tren, me voy al andén donde estaban cuatro aguerridos milicianos y les dije: 'dice mi papá que os dé este dinero español, porque ya no nos va a servir afuera', y entonces uno de ellos dice 'Y quien es tu papá' dije 'se llama Lorenzo Luzuriaga, es ese señor que está ahí sentado' y 'Por qué te ha mandado a ti?' 'No sé, me ha mandado a mí, pero me ha dicho que a nosotros en Francia no nos va a servir y que a vosotros aquí sí' y era bastante dinero porque la calderilla entonces se podía comer varios días. Entonces se lo di, me miraron así con cara de duda (...) y lo guardaron y seguimos hasta Francia" (I. L. Madrid, 2012)*

La cárcel, la clandestinidad o la solidaridad con los perseguidos fueron parte de las circunstancias cotidianas de miles y miles de exiliados y refugiados dentro y fuera de fronteras nacionales. En condiciones de riesgo personal o colectivo hubo apoyos - y también traiciones - que reforzaron las condiciones de resistencia, mostrados en un relato como el siguiente *"Porque nos iban a llevar a la cárcel otra vez. Tu no te puedes imaginar a la familia Luzuriaga sin verlos corriendo porque les van a meter en la cárcel ¿La familia Luzuriaga? De país en país, de provincia en provincia, hombreee porque son rojos, hombreee, tu fíjate que ideas tienen sobre educación, hombreee... (...) de modo que yo diría que el "leiv motiv" de la familia Luzuriaga es exilio, lucha, hambre, salir corriendo de un momento para otro, nuevo exilio, La salida nuestra de España la primera vez, yo ya tenía diez años. Bajé al jardín, que era unas de esas casitas del Viso entonces, por la mañana, sería esta época con un vestido de percal, y me dice mi madre: 'ponte este abrigo' "mamá tengo calor", 'ponte este abrigo, y toma, mete esto en tu bolsillo, no se lo enseñes a nadie eh?' y era un puñado de alhajas que había*

rescatado, pocas porque no era una mujer de "alhajuda", pero sí tenía la tradición de que habían tenido dinero (...) entonces se usaban los abrigos de hombre para las chicas, entonces me lo metió ahí y me dijo 'no lo muestres por ahí', 'pero mamá' 'Shhhh, nada, no te pasa nada, tú nada' (...) y las llevaba para poderlas empeñar por si pasábamos hambre, y me las metieron a mí, porque una niña ¿Quién la va a registrar?" (I. L. Madrid, 2010)

Cómo Isabel llega a la Argentina y al psicoanálisis

"Era de una liberalidad, libertad enorme para sus hijos. Nunca me dijo haz esto, haz esto, haz esto, yo podía haber elegido cuando tuve que elegir carrera, pedagogía, psicología, medicina, lo que quisiera. Ni una sola palabra. Resulta que supe del psicoanálisis. Yo lo necesitaba, claro, me enteré de qué se trataba y le dije a papá: 'papá, yo quiero psicoanalizarme', y claro, pedagogía y psicoanálisis... y dijo '¿tu?, pero si tú estás bien', y luego dijo 'si sientes que lo necesitas pues claro' (I. L. Madrid, 2010)

La mayoría de los republicanos que llegaron a la Argentina, lo hicieron en grupos familiares constituidos y constituyeron, en la primera generación, un grupo endogámico. Quienes llegaron solteros y solteras se casaron con miembros de la comunidad exiliada (Schwarzstein, 2001) Isabel cumplió con esa condición al hacerlo con Manuel Lamana con quien tuvo dos hijos. Indudablemente, en la base de estas conductas estaba la preservación de fronteras, en este caso de territorialidad familiar que aseguraran recordar los orígenes y la historia.

Con anterioridad a la migración republicana por persecución ideológica y política, se habían establecido lazos e intercambios, que en el caso de los intelectuales, favoreció su inserción académica y profesional. La ICE - Institución Cultural Española, además de promover becas para que egresados de la Universidad de Buenos Aires se contactaran con profesionales españoles, trajo a la Argentina figuras tan importantes como el lingüista Ramón Menéndez Pidal (1914), el matemático Julio Rey Pastor (1917), el fisiólogo Augusto Pi y Suñer (1919) el pedagogo Lorenzo Luzuriaga (1928). El impacto de estos catedráticos fue enorme y contribuyeron sin dudas a la profesionalización de la investigación académica en la Argentina entre 1914 y 1936

Cuando la Guerra Civil estalló, el desarrollo cultural del país y los lazos preexistentes hicieron que la Argentina apareciera en el horizonte como un lugar deseable donde emigrar. Muchos intelectuales españoles, en especial aquellos que habían tenido contactos previos, terminaron exiliándose en la Argentina

Para el conjunto de los intelectuales, Buenos Aires, era el destino deseado, aunque por diversas razones debieron robar suerte en otras ciudades, como el caso de los Luzuriaga en Tucumán. Buenos Aires parecía el lugar apropiado para educar a sus hijos y continuar con sus trabajos e investigaciones, como recuerda Isabel *"para ubicarse mi padre que le conocía*

todo el mundo, y tenían sus libros, y tenían todo eso, pero claro, era siempre un profesorado muy inferior a lo que él estaba acostumbrado y lo hacía, ganaba poco pero ganaba, pero de pronto un amigo le dijo '¿Quieres ser decano de la universidad de Tucumán?' La Universidad de Tucumán era muy buena ¿De quién estaba lleno? : De refugiados (risas). Estaban dos italianos, uno que era arquitecto y el otro era de... no me acuerdo pero eran de la escuela por ser judíos, estaba un francés" (I.L. Madrid, 2010)

La familia Luzuriaga llegó a Tucumán en 1944. Fueron todos menos su hijo Jorge que quedó como voluntario en Francia. Una vez allí, Lorenzo, su padre, ocupó las cátedras de Pedagogía, Psicología de la infancia e Historia de la educación, contando con el apoyo del grupo de profesores ya establecidos: *"Mi madre también dijo si queríamos a Tucumán que era una provincia, la más rica del norte de Argentina. Ahora, cuando mi madre llegó y vio aquello, dijo: Esto es peor que era Cádiz cuando yo era niña" es una de las provincias más ricas, pero no había hospital para pobres, a los hospitales había que llevar sus propias medicinas, bueno, en fin, no había cosas que ya en España había hace mucho tiempo y ¿Qué hizo mi madre? Ponerse a trabajar a enseñar, lo que es la escuela nueva" (I.L. Madrid, 2010)*

Allí Isabel comienza su carrera docente primero, estudiando en la Escuela Vocacional Sarmiento y como psicoanalista más tarde, ya en Buenos Aires. Sobre esta etapa de su vida, recuerda *" la escuela vocacional, esa es la palabra, vocacional, que ya te da una idea que es: haga usted lo que quiera dentro de la educación nueva. Por ejemplo (...) la libertad que había para estudiar. Allí en la escuela Sarmiento había dos posibilidades, se llegaba a cierto grado, y se elegía entre ser maestra profesora, o ser bachiller de ciencias. Entonces por ejemplo mi padre ahí no influyó absolutamente para nada. Él me dijo una vez 'yo creo que tú tiras más para humanidades, pero haz lo que quieras' y evidentemente yo no sé todavía cuánto son dos y dos (...) Mi padre fue profesor mío, claro, en la Universidad, todos nos mirábamos y nos reíamos. Lo comparo con mi madre. Mi madre tenía mucho encanto para dar clase, había conservado su feminidad y su inteligencia perfectamente" (I.L. Madrid, 2010)*

Su arribo al psicoanálisis llega por fuera de la universidad *"ingresabas en pedagogía porque entonces no había psicología en la facultad, hasta hace muy poco no ha habido, entonces lo más parecido a la psicología era la pedagogía y de ahí empezamos (...) ¿Cuándo me hice yo psicoanalista? El día que me di cuenta que los mayores pueden ser menos inteligentes que los niños ¿Y qué me hice? Psicoanalista de niños" (I.L. Madrid, 2010)*

Cuando se contacta en territorio con las ideas kleinianas *"ya era psicoanalista y yo era muy a favor de Klein, porque había empezado con niños y había empezado con autoras que tomaban al niño en el momento de nacer y ya el cambio de piel y eso, producía el primer*

enajenamiento del niño cuando es pasado de una persona a otra y ahí el sentido confusional de muchos niños cuando son llevados a una guardería: a una mano, a otra mano (...) Cuando murió mi madre, en el cuarenta y ocho después de dos años espantosos aquí (...) me fui a Inglaterra. Yo estaba exhausta porque le dediqué dos años y pico a cuidarla cuando estaba igual que yo ahora. Estaba agotada, porque ya te digo, yo la idolatraba, entonces mi padre para que yo descansara, dice 'un viajecito por Europa' y me mandó a París y en París yo fui a la Sorbonne, pero ahí no había nada que me llenara, era todo muy intelectual. Era psicología intelectual y libresca. Yo ahora lo sé, pero antes no sabía qué era, yo estaba buscando psicoanálisis, claro, pero no me daba cuenta. Entonces me fui a Inglaterra y caí en manos de adlerianos, que Adler es pura psicología, pero nada que ver con el inconsciente y todo eso, entonces yo me di cuenta que tampoco era aquello (...) me di cuenta enseguida que aquello era aprender pero no psicoanalizarse, es muy importante la diferencia. Y después fui a Londres a buscar, a buscarme la vida. Y ahí empecé yo a decir: 'Isabelita, tómalo en serio' y entonces pues empecé a analizarme, volví a Madrid con Álvarez de Toledo que era buena, era psicoanalista (...) después ya seminarios y ver unas cosas y otras y después ya leer los libros de la escuela inglesa, ir a seminarios ingleses y me gustaba lo inglés por lo empírico: no expliques lo que le pasa, vívelo" (I.L. Madrid, 2010)

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. 2002. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. 2013. *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. 2002. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Depaepe, M. 2006. *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.

Diamant, A y Cazas, F. 2010. *Re – lecturas sobre las narraciones de trayectorias de docentes universitarios en la UBA del S XX*. Entre Ríos: Memorias XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Diamant, A. y Dutrenit, S. 2015. *Vivir clandestinos pensando en volver. Historias de vida de comunistas uruguayos en Buenos Aires*. En Historia, voces y memoria, N° 8. Buenos Aires: Instituto de Estudios e Investigaciones de América Latina.

Dosse, F. 2007. *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Universidad de Valencia.

Friedlander, S. (Comp). 2007 *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Jelín, E. 2006. *La narrativa personal de lo "invisible"*. En Carnovale, Vera; Lorenz, Federico; Pittaluga, Roberto (comp) Historia, memoria y fuentes orales. Buenos Aires: CeDInCI/Memoria Abierta.

Luzuriaga, I. 1972. *La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende*. Buenos Aires: Psiqué

- Reyes Mate, M. 2003. *Memoria de Auschwitz*. Madrid: Actualidad moral y política..
- Reyes Mate, M. 2008. *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- Rivas Flores, J. I. 2009. *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas Flores, José Ignacio; Herrera Pastor, David; Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro
- Traverso, E. 2007. Historia y Memoria. Notas sobre un debate. En Franco y Levín (Comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwarzstein, D. 2001. De Franco a Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina. Barcelona: Crítica.
- Viñao, A. 2004. Relatos e relacoes autobiográficas de professores e mestres. *En Menezes, María Cristina (org) Educacao, memória, história. Possibilidades, leituras*. Sao Paulo: Mercado de Letras/UNICAMP

JUSTINIANO DE MELLO E SILVA E OS “SYSTEMAS DE DIVISÃO ESCOLAR” (1890)

Bárbara da Silva Santos⁷⁰
Cristiano de Jesus Ferronato⁷¹

INTRODUÇÃO

Ao levar em conta que o estudo da história dos intelectuais contribui consideravelmente para a historiografia da educação, no artigo em questão temos por finalidade compreender a visão de Justiniano de Mello e Silva sobre os métodos de ensino disseminados no século XIX. Este trabalho é parte de nossa pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/Unit-Sergipe) que tem como objetivo refletir sobre o conceito de Educação desenvolvido pelo professor sergipano Justiniano de Mello e Silva em escritos redigidos nos periódicos: *Revista Azul* e o jornal *Sete de Março*.

A metodologia desta pesquisa aplica-se no levantamento e análise das fontes documentais encontradas no setor Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional Digital do Brasil e, também, na análise de escritos sobre o contexto educacional da época e cinco exemplares

⁷⁰ Licenciada em Pedagogia, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes; membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista GT-SE (GHENO-SE). Email: ss.barbarasilva@gmail.com

⁷¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes- PPED -UNIT. Coordenador do Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista GT-SE (GHENO-SE): E-mail: cristiano_jesus@unit.br

do jornal *Sete de Março*. Este periódico era o órgão oficial do Partido Conservador, que servia para apoiar a política do ministério e tinha como redator Justiniano de Mello e Silva. Seu primeiro número foi publicado em 24 de abril de 1888 e teve um total de 144 números, mas na fonte em que encontramos este periódico, apenas 129 estão disponíveis. O último deles foi o 144, datado de 7 de fevereiro de 1891. O *Sete de Março* continha quatro páginas e sempre iniciava com um texto ora com autoria que, por sinal, era Justiniano que escrevia, ora sem identificação de autor.

No jornal *Sete de Março* Justiniano escreveu diversos textos relacionados à Pedagogia, Educação e Instrução e alguns voltados para temas do Direito e da Religião. Os exemplares examinados foram publicados no mesmo ano e referem-se aos números: 104, 28 de Abril de 1890; n. 105, 03 de Maio de 1890; e n. 106, 10 de Maio de 1890; n. 109, 31 de Maio de 1890 e n. 110, de 07 de Junho do ano referido.

Parte dos textos redigidos por Justiniano no jornal *Sete de Março* ditam sobre “O ensino e os systemas de divisão escolar”, os quais são analisados neste artigo. Neste sentido, temos por finalidade compreender a visão de Justiniano sobre cada método de ensino. Para isso, elencaremos os autores utilizados por ele para fundamentar cada método e, com isso, identificaremos qual(is) o(s) sistema(s) de ensino mais promissor para ele.

O professor Justiniano nasceu em 08 de Janeiro de 1853, no município de Laranjeiras, na então província de Sergipe, localizado no Nordeste brasileiro. Formou-se em Direito pela Faculdade do Recife onde, junto com Tobias Barreto⁷² e Silvio Romero⁷³, fundou e redigiu o jornal literário “A Crença”. Em Sergipe, foi lente da cadeira de Inglês e História Universal e da Civilização no Atheneu Sergipense nos anos de 1871 e 1896 respectivamente. Mudou-se

⁷² Tobias Barreto nasceu na Vila de Campos do Rio Real, hoje Tobias Barreto, no estado de Sergipe, no dia 7 de junho de 1839 (1839-1889) e faleceu no Recife no dia 26 de junho de 1889. Foi filósofo, escritor e jurista brasileiro e líder do movimento intelectual, poético, crítico, filosófico e jurídico, conhecido como Escola do Recife da Faculdade de Direito do Recife. É Patrono da cadeira nº 38 da Academia Brasileira de Letras. (cf. http://www.e-biografias.net/tobias_barreto/)

⁷³ Silvio Romero (1851-1914) nasceu na vila e atual cidade de Laranjeiras, Sergipe, no dia 21 de abril de 1851. Foi escritor e político brasileiro, membro do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro e fundador da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº17. Foi também folclorista, poeta, jornalista, crítico literário e professor. Era sócio correspondente da Academia de Ciências de Lisboa. Em 1868, vai para o Recife e ingressa na Faculdade de Direito. Polêmico e contraditório, foi influenciado por seu conterrâneo Tobias Barreto, que cursava o 4º ano. Em 1869, publica seu primeiro livro “A Poesia Contemporânea”. Quando estava no 2º ano, colaborava para vários jornais, entre eles, o Diário de Pernambuco, a República, o Liberal, o Correio de Pernambuco e o Americano. Silvio Romero foi eleito deputado provincial e depois federal, pelo Estado de Sergipe, no governo do Presidente Campos Sales. Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero morreu no Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1914. (cf. http://www.e-biografias.net/tobias_barreto/)

para a província do Paraná no ano de 1876, onde atuou como Secretário do Governo e foi eleito Deputado Estadual em quatro legislaturas. Ainda na naquela província, foi professor no Instituto Paranaense e lente de Pedagogia na Escola Normal. Ainda no Paraná redigiu periódicos como o 25 de março, O Paranaense, Jornal do Comércio, Dezenove de Dezembro, Sete de Março, Revista Azul e O Cenáculo.

OS MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL IMPERIAL

O século XIX, antes conhecido pela historiografia como um período de ineficiência por parte do governo no que concerne ao campo educacional brasileiro, pode ser visto com um período de fortes discussões sobre a escolarização, principalmente para as classes menos favorecidas. Os dirigentes buscavam um ensino voltado para a “civilização” das novas gerações que tivessem baixo custo e atendesse grande parte da população. Neste contexto, o Brasil,

especialmente a partir da década de 1820, é marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes imperiais e provinciais. Buscou-se conformar o processo educativo escolar a partir da introdução de novos métodos de ensino e da constituição, nas escolas normais, de um corpo de especialistas devidamente formados, definindo os espaços e os tempos destinados à ação educativa, assim como produzindo novos saberes escolares. Produziu-se gradativamente, e não sem conflito com outras instituições, a escola como o lugar por excelência da socialização das novas gerações. (INACIO, 2003, p. 11)

Foi com os olhos voltados para a Europa que os administradores das províncias empenharam-se em um modelo de ensino que tinha um papel fundamental para o progresso e modernidade da sociedade. Conforme indica Siqueira, ao ter como base as experiências pedagógicas dos países europeus,

[...] os administradores provinciais adotaram o que havia de moderno em termos de técnicas pedagógicas: os métodos de ensino. No século XIX, os métodos de ensino para a escola primária eram vistos nos países europeus, como a França e a Inglaterra, como a tecnologia pedagógica que melhor atendia ao projeto de nacionalidade. (2006, p. 24)

Neste sentido, os países europeus foram tomados como espelho para a adoção de métodos de ensino considerados eficientes. O ensino, então, passou a ser regido pelo método que melhor atendesse os objetivos dos dirigentes e as necessidades da sociedade da época.

O ensino atrelado à uma normatização significava seguir métodos, e estes foram seguidos a partir daqueles que tinha o melhor desempenho pedagógico positivo, ou seja, em determinada época, os métodos de ensino individual, mútuo, simultâneo e o misto foram vistos como o mais apropriado para a sociedade. De acordo com Souza,

Embora tratados nos manuais como lições de metodologia, a questão dos modos de ensino teve uma conotação eminentemente política no Oitocentos, pois implicava projetos educacionais abrangentes relacionados com a institucionalização da escola elementar que demandava investimentos, materiais específicos e políticas de formação de professores. (2011, p. 339)

Todos eles foram seguidos a fim de trazer mudanças significativas para a educação da época e para atender maior número da população.

O método individual, predominante na instrução nos primeiros anos do século XIX, consistia no ensinamento do professor aluno por aluno. O mestre dedicava certo tempo para fazer um aluno de cada vez ler, escrever e contar enquanto os outros ficavam em silêncio, estudando. Apesar ter como ponto positivo o professor melhor conhecer o avanço de cada aluno, o ensino individual teve como pontos negativos a pequena quantidade de sujeitos educados – pois este método exigia um tempo longo para instruir – e a falta de domínio do educando sobre o grupo. Além disso, os diferentes níveis de aprendizagem indicavam a necessidade de uma padronização no ensino.

Diante desta situação e com o objetivo de

estender a escolarização a uma parcela maior da população as discussões sobre os métodos de ensino figuraram entre as questões mais importantes na organização do ensino público. Era imperativo dotar a escola de mecanismos que permitissem instruir um número maior de pessoas em menos tempo e gastando pouco dinheiro. O método individual, que fizera história numa íntima relação com as práticas de ensino presentes no ambiente familiar, vinha sendo produzido desde o século XVII como inadequado ao ensino escolar. Forçoso tornara-se buscar e colocar em prática um novo modo de ensinar que permitisse instruir vários indivíduos ao mesmo tempo. (INACIO, 2003, p. 16)

Isso significa que foi necessário pensar em uma nova estratégia de ensino, a qual atendesse um maior número de sujeitos em um tempo curto e onde o professor obtivesse o “domínio disciplinar do grupo de alunos no espaço escolar, assim como em criar materiais escolares, como quadros de sílabas, por exemplo, para dar a lição ao grupo de alunos simultaneamente” (Ibid., p. 59). Por esta razão, o método individual foi considerado inadequado para ensinar um grupo e buscou-se integrar métodos para tornar o ensino mais eficiente, ou seja, os métodos simultâneo, mútuo, e misto.

Quanto ao método de ensino simultâneo, este foi idealizado por Jean Batist de La Salle (1651-1719) e caracterizava-se pela instrução coletiva em função de uma matéria. Isso auxiliaria na diminuição do tempo gasto e melhoraria o sistema de ensino. De acordo com Inácio,

O princípio da simultaneidade era apontado como o meio de melhorar o sistema de ensino e de economizar o tempo gasto no ensino das matérias concernentes ao nível primário da instrução. Dando a lição a grupos de alunos reunidos da maneira mais homogênea possível, “conforme seus graus de inteligência” e estabelecendo a emulação entre eles, obter-se-iam bons resultados. (Ibid., p. 78)

No Brasil, Francisco de Assis Peregrino foi o responsável pela disseminação deste método. Ele foi enviado à França para descobrir qual método era instaurado nesse país e, em Paris, teve contato com os manuais tanto do ensino simultâneo quanto do mútuo (SOUZA, 2011). Peregrino afirmava a aplicabilidade desse método a partir da “uniformidade dos conteúdos do ensino”, a qual “seria garantida por livros, deveres e lições iguais para os grupos” e que havia uma similaridade com o método mútuo (INACIO, 2003).

Quanto ao ensino mútuo, conhecido também como método lancasteriano ou monitorial, foi idealizado por “Joseph Lancaster (1778-1838), da seita dos Quakers, e a André Bell (1752-1832), ministro da Igreja Anglicana” com o objetivo de “instruir crianças em tempo recorde e com poucos recursos”, ou seja, a classe operária inglesa. Nas duas primeiras décadas do século XIX, este método chegou ao Brasil e, em 1823, foi criada a primeira escola de ensino mútuo através do Decreto de primeiro de março feito pelo então Imperador D. Pedro I. A aplicação deste método ficou sob a responsabilidade da Corporação Militar. Entretanto, a

palicação deste método apenas foi oficializada com Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a existência de escolas de ensino mútuo em todas as capitais de províncias. (SIQUEIRA, 2006)

Conforme o mesmo autor,

Esse ensino consiste em dividir os alunos por grupos ou classes e colocá-los a frente de monitores. O professor não se ocupa de outra coisa a não ser instruir e dirigir os monitores, passando assim a se colocar em lugar secundário no ensino. Por causa dessa estrutura pode-se instruir de cem a trezentos alunos em uma única escola. Em termos de estrutura, o método mútuo exigia que os alunos fossem divididos em classes e subgrupos móveis, flexíveis e diferenciados resultantes das matérias de ensino e dos exercícios escolares. Desse modo, cada matéria baseava-se em um programa preciso e organizado. Esse programa era dividido em oito graus hierarquizados que deveriam ser percorridos sucessivamente. (Ibid., p. 23)

As características desse método são semelhantes aos do simultâneo, no entanto, o mútuo está centrado no aluno, pois aqueles que são mais avançados, auxiliam o professor com os que ainda não chegaram ao nível mais elevado.

No que consta do método misto, neste buscou-se unir aspectos positivos de cada outro método. Isto ocorreu devido à reinvenções dos professores enquanto ensinava em sala de aula e percebiam os pontos positivos e negativos dos métodos aplicados. Em outras palavras, ele foi pensado “[...] num processo de apropriação das prescrições metodológicas do método mútuo e simultâneo, e na combinação destas apropriações com o ensino individual.” (INACIO, 2006, p. 90). Com isso,

[...] o método misto tornou-se a opção mais empregada nas escolas e a mais legitimada pelos manuais de pedagogia. Encontrar a solução mais racional para incrementar a instrução primária passava por aproveitar o que havia de mais vantajoso nos modos de ensino em uso. (SOUZA, 2011, p. 353)

Isto significa dizer que, apesar das diversas metodologias a serem seguidas, os professores buscavam o era melhor tanto para eles, quanto para os alunos, não esquecendo das normatizações deferidas pelo estado.

OS MÉTODOS DE ENSINO OU “SYSTEMAS DE DIVISÃO ESCOLAR” AOS OLHOS DE JUSTINIANO DE MELLO E SILVA

Os sistemas de divisão escolar ou métodos de divisão escolar chegaram ao Brasil como uma solução para os problemas da Educação brasileira no século XIX (Inácio, 2003). Nesse contexto, Justiniano utiliza a seção “Pedagogia”, do jornal citado, para detalhar os sistemas individual, simultâneo, mútuo e misto e ditar qual a seu posicionamento sobre eles.

No que concerne ao Sistema Individual, Justiniano afirma que o benefício deste método é o contato imediato do educando com o mestre. Entretanto, ele indica que este ensino somente é favorável quanto ocorre em casa ou em uma sala com poucos alunos, pois o professor, enquanto ensina um aluno, perde o controle sobre os outros e para manter a disciplina recorrerá à castigos. Isto resultará na falta de interesse dos educandos e estes “não estudam, o instinto diz-lhes que estão no seu direito”. (Silva, 1890). Justiniano menciona Jeannot para explicar a necessidade de contratar um outro professor quando este método não oferecer bons resultados.

Já sobre o “Sistema Simultâneo”, Justiniano caracteriza como uma vantagem a economia do tempo no momento em que os alunos são divididos em classes de acordo com o seus níveis de instrução ou idade. Novamente citando Jeannot, ele critica a forma de classificação deste autor, o qual divide o ensino a partir da idade, a saber: curso elementar, formado por alunos pequenos e que sabem pouco; curso médio, o qual é constituído por alunos maiores que os pequenos e menores que os grandes; por fim, o superior, composto pelos considerados mais inteligentes, entre doze e treze anos e podem receber a instrução primária completa.

Para Justiniano, esta classificação não tem fundamento, pois a idade não corresponde à inteligência de cada aluno. Por vezes, as crianças maiores têm o desenvolvimento intelectual inferior ao das crianças pequenas. Segundo ele, “a idade não pode ser para nós critério suficiente de uma classificação escolar, mas o progresso intelectual é que deve servir de base á uma divisão rasoavel” (Silva, 1890).

No que se refere ao “Sistema Mútuo”, Justiniano assegura que este método consiste em “subministrar simultaneamente a um grande número de meninos” e traz consigo um problema: a escolha dos monitores. A partir do momento em que o professor escolhe um aluno que mais se destaca para ser o monitor, este educando não é respeitado pelos outros. Para ele “A escola transforma-se numa feira: os meninos não se applicam porque contam com a compacencia do monitor que elles sabem attrahir ao seu partido” (Silva, 1890). Com isso, a

sala não ficará organizada, levando o professor à aplicar castigos e, por este motivo, não há aprendizado. No entanto, segundo ele, apesar deste método não ser o mais indicado para aplicação, ele não pode ser evitado em escolas com grande número de alunos, este que foi o principal objetivo dos seus formuladores, Lancaster e Bell.

Quanto ao “Sistema Misto”, Justiniano o considera uma combinação dos sistemas individual, simultâneo e mútuo, mas sem as desvantagens do mútuo. Para ele, o que se busca com este sistema é tirar o “descanço” da escola e sujeitar os alunos com atividades continuadas e inúteis. Isto porque, neste sistema, o professor mantém os seus alunos ocupados com livros de leitura na intenção tirar a atenção deles para outras coisas que não estejam relacionadas aos conteúdos escolares.

CONCLUSÃO

As discussões sobre o ensino no Brasil Imperial foram estabelecidas a partir da relação entre os objetivos do Estado, o entendimento e metodologias do ensino imbricadas nos países considerados modelo para a educação e o crescimento da sociedade brasileira. Os métodos de outros países ensino adotados pelo Brasil foram adequados de acordo a necessidade da população e as possibilidades do estado promove os mesmos. Estes métodos foram reformulados no que diz respeito ao espaço, tempo e recursos para ter a escola como um local adequado para o ensino.

Ao ver as transformações ocorridas na educação durante o tempo em que lecionava, Justiniano de Mello e Silva, jornalista e professor, expôs a sua opinião quanto aos métodos de ensino. Qual era, então, o método ideal para Justiniano? Segundo ele, não existe uma receita de educar eficiente para todos os níveis de ensino e todas as escolas, pois o sucesso ou fracasso de um sistema dependerá da quantidade de alunos em sala, da maneira que o professor ensina e dos recursos disponíveis na escola. Para cada turma existe uma maneira de ensinar e cada professor tem que entrar no ritmo dela e isso exigirá que ele faça combinações para ter um bom rendimento dos alunos, sem perder tempo e controle, pois “Em uma aula bem dirigida nada se perde: o estudo nasce do estudo, e a instrução transmite-se como um fluido, por intermédio da imitação” (Silva, 1890).

Ao citar Barrau, Justiniano afirma que, apesar desses sistemas, os métodos dos professores serão sempre os mesmos: primeiro, os assuntos mais fáceis, explicados claramente e, depois os alunos são examinados e passarão para as noções mais difíceis. Quando nestas noções, exercitar a memória dos alunos de maneira paciente e ativa. Por este

motivo, Justiniano não defende um sistema de divisão escolar, mas que todos eles estejam aliados para se obter uma boa instrução.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Alessandro Cavassin. **A Província do Paraná (1853-1889). A classe política. A parentela do Governo.** 2014. 495 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Paraná, Curitiba, 2014.

ALVES, Eva Maria. **O Atheneu Sergipense: Uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908).** 2005. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORRÊA, Amélia Siegel. **Imprensa e Política no Paraná: Prosopografia dos redatores e pensamento republicano no final do século XIX.** 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CORRÊA, Amélia Siegel. **Imprensa política e pensamento republicano no paraná no final do XIX.** Rev. Sociol. Pol t., Curitiba, v. 17, n. 32, p. 139-158, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n32/v17n32a09.pdf>> Acesso: 20 mai 2015.

DANTAS, Luiz Carlos Rollemberg. **Justiniano de Melo e Silva filósofo e historiador.** Aracaju, SE: Regina, 1955. 263 p.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras. 2006

GUARAN , Armindo. **Dicionário bio-Bibliográfico sergipano.** Rio de Janeiro: Governo de Sergipe, Pongetti, 1925.

IN CIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)** 2003. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

SILVA, J. M. (1890). O Ensino e os Systemas de divisão escolar [Versão eletr nica]. *Jornal Sete de Março*, 104, 1-2.

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras letras sergipana (1825-1875).** 2006. 242f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

SOUZA, R. F. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simult neo à escola graduada (1827 – 1893). In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (orgs.). **Práticas escolares e processos educativos:**

currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória: EDUFES, 2011, p. 337 – 367.

Fontes:

SILVA, J. M. O Ensino e os Systemas de divisão escolar. *Sete de Março*, Curityba, 28 abr. 1890. *Pedagogia*, p. 1.

SILVA, J. M. Systema Individual. *Sete de Março*, Curityba, 3 maio 1890. *Pedagogia*, p. 1.

SILVA, J. M. Systema Simultaneo. *Sete de Março*, Curityba, 10 maio 1890. *Pedagogia*, p. 2.

SILVA, J. M. Systema Mutuo. *Sete de Março*, Curityba, 31 maio 1890. *Pedagogia*, p. 1.

SILVA, J. M. Systema Mixto. *Sete de Março*, Curityba, 7 jun 1890. *Pedagogia*, p. 1.

XII Congreso Iberoamericano. Historia de la Educación Latinoamericana, CIHELA, Colombia 2016, Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica.

Eje. Historia de la educación: sociedades y cultura entre el conflicto, las violencias y la paz

Panel. Historia reciente, narrativas y pedagogía de la memoria sobre la violencia política

La «Revolución Educativa» como dispositivo de olvido del «embrujo autoritario» 2002-2010⁷⁴

Sandra Patricia Rodríguez Ávila⁷⁵

Introducción

⁷⁴ Esta ponencia presenta algunas reflexiones derivadas del *Seminario Internacional “¿Qué puede hacer la escuela para la paz y la vigencia de los derechos humanos?”*, que se realizó en Ciudad de México los días 3 y 4 de septiembre de 2015 en el DIE-Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Sede Sur. Del mismo modo incluye la selección de algunas fuentes del proyecto de investigación titulado *Análisis de las investigaciones sobre el paramilitarismo: estudios regionales (Antioquia, Sucre, Meta y Bogotá) y del paramilitar como victimario*, coordinado por la profesora Marlene Sánchez (el equipo lo conformamos Nydia Constanza Mendoza, Byron Ospina, Víctor Manuel Rodríguez y Sandra Patricia Rodríguez) y financiado por la SGP-CIUP-UPN (2015-2016).

⁷⁵ Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (2014), Magister en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (2002) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (1993). Docente-investigadora del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (desde 2003). srodriguez@pedagogica.edu.co

Aunque la educación es un derecho que la Constitución Colombiana de 1991 garantizó en 70 de los 380 artículos que la conforman, en los dos planes de desarrollo de Álvaro Uribe Vélez (Hacia un Estado Comunitario, 2002-2006 y Estado Comunitario: desarrollo para todos, 2006-2010) las políticas educativas inscritas bajo el rótulo de «Revolución Educativa» pusieron en marcha una serie de mecanismos que recortaron drásticamente el Gasto Social Público⁷⁶ e incrementaron de manera significativa los recursos para financiar la guerra y el proceso de negociación con el paramilitarismo.

De manera paralela al desmonte gradual de la responsabilidad estatal en la educación, se puso en marcha un proceso de represión y violencia política que hizo inviable la construcción de propuestas educativas en las regiones donde se desarrollaron las acciones militares y en las zonas que se convirtieron en objeto de disputa tanto de sectores políticos y empresariales como del ejército, las guerrillas, los bloques paramilitares en proceso de desmonte, los bloques paramilitares que no se desmovilizaron y el neoparamilitarismo.

En esta ponencia propongo analizar los principios y resultados básicos de la «Revolución Educativa» como un dispositivo de olvido que se inició en Bogotá y luego se extendió al país como modelo de gestión y que omitió distintos mecanismos de violencia política (estigmatización, persecución, amenaza, desaparición forzada, asesinatos selectivos) y estrategias de impunidad existentes en varias regiones de país, que perpetuaron el “embrujo autoritario” y que permitieron que la guerra terminara de desmontar el derecho.⁷⁷

1. LA «REVOLUCIÓN EDUCATIVA» COMO UN RÉGIMEN DE HISTORICIDAD PRESENTISTA Y GLOBAL

Cecilia María Vélez White estuvo al frente del Ministerio de Educación durante los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez, después de desempeñarse como Secretaria de Educación en Bogotá entre 1998 y 2001 durante las alcaldías de Enrique Peñalosa y Antanas

⁷⁶ La Constitución Política consagró que el Gasto Social Público debía ser prioritario frente a otros gastos y definió dos reglas de distribución: 1. Su asignación se debe hacer de acuerdo “con el número de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en salud, educación, saneamiento ambiental y agua potable, población y eficiencia fiscal y administrativa” (Juan Carlos Villamizar. “El Gasto Público Social un largo camino por recorrer”. Bogotá, Contraloría General de la República, Artículo inédito, 2009, p. 1) y 2. El Gasto Público Social debe incrementarse anualmente.

⁷⁷ Este calificativo fue asignado por la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en el año 2003, al analizar el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez desde la perspectiva de los Derechos Humanos y la violencia política.

Mockus. Su permanencia en el cargo y la de su equipo técnico, permitió que la «Revolución Educativa» se formalizara como política de estado con mayor incidencia que incluso otras políticas emblemáticas de ese periodo como la seguridad democrática y la construcción de un estado comunitario.

Esto ocurrió debido a dos estrategias complementarias: la «Revolución Educativa» se presentó como un cambio drástico frente a la manera como se había realizado la gestión pública de la educación en el pasado y porque los enunciados básicos que la integran (calidad, evaluación, competencias, mejoramiento, acreditación) se presentan como exigencias internacionales para lograr la integración del país a las dinámicas globales.

- **De la Revolución de Independencia a la «Revolución Educativa»: El uso del pasado nacional para el presente global**

Efectivamente el informe presentado por Cecilia María Vélez acerca de su gestión de ocho años, se inicia con una reseña histórica que presenta a la educación como una “preocupación bicentennial” que tiene su punto culminante en la «Revolución Educativa».⁷⁸ En su relato se pueden ubicar dos grandes momentos entendidos como esfuerzos fallidos por consolidar el sistema educativo colombiano: el primero entre mediados del siglo XIX y los años ochenta y el segundo desde la Constitución de 1991 hasta el año 2002.

En el primer momento su relato remite a tres periodos: el primero caracterizado por las reformas normativas (1843, 1851, 1870, 1880, 1886, 1903 y 1927) de mediados de siglo XIX hasta los años veinte como medidas insuficientes para mejorar el acceso y disminuir el analfabetismo; el segundo de 1936 a 1957 referido a la expansión de la inspección y vigilancia del estado sobre la educación, pero con pocos resultados prácticos atribuidos al sistema fiscal de los departamentos; el tercero está situado entre el plebiscito de 1957 y el inicio de los años ochenta y se caracteriza como la fase de nacionalización y centralización de la financiación de la educación primaria (responsabilidad del gobierno nacional) y de la contratación de los maestros (responsabilidad de los departamentos en el caso de los profesores de primaria y del gobierno nacional en el caso de los profesores de la educación secundaria).

⁷⁸ Ministerio de Educación Nacional. *Acciones y Lecciones. Revolución educativa 2002-2010*. Ministerio de Educación Nacional. Julio de 2010.

Como resultado de este último periodo según el informe ministerial de 2010, “la asistencia a la escuela creció de manera significativa: la cobertura bruta en primaria subió del 43% en 1951 al 97% en 1980, la de secundaria pasó del 4,5% al 35,5% y la de educación postsecundaria, del 0,8% al 8,2%”⁷⁹. Sin embargo el mismo informe plantea que se presentaron “grandes problemas políticos, administrativos, financieros y pedagógicos, que se fueron agudizando en los veinte años siguientes”⁸⁰.

Acerca de este primer gran momento se pueden advertir omisiones significativas, como reducir lo ocurrido en el ámbito educativo entre los años treinta y 1957 a un solo periodo caracterizado por la acción del estado en la inspección y vigilancia de los establecimientos educativos, sin referirse al periodo de las reformas liberales de amplio tratamiento historiográfico, ni a los efectos que tuvo para el país la restauración conservadora en el poder en 1946, ni la articulación entre la democracia cristiana y los enfoques educativos de los años cincuenta.⁸¹ Esto reduce la comprensión de la educación de fenómeno social y cultural a un asunto cuyo tratamiento público oscila entre el control estatal y la oferta privada. También se pueden señalar imprecisiones y valoraciones históricas sin fundamentación referidas al último momento donde los resultados importantes en cobertura y acceso relacionados con la centralización del financiamiento estatal se contrastan con problemas políticos, administrativos, financieros y pedagógicos que no se exponen y solo se explican como:

[...] una contradicción básica entre las políticas del Gobierno nacional, que asumía casi la totalidad de la financiación, definía normas y objetivos generales y trataba de influir en su ejecución local a través de entidades descentralizadas y la acción de las secretarías de educación de los departamentos y municipios, que administraban y trasladaban maestros con autonomía y sin asumir responsabilidades en relación con la eficiencia y la financiación del sistema⁸².

El segundo gran momento se inició, según el relato que se presenta en el informe, con la descentralización de la gestión de la educación básica mediante la asignación a los municipios de funciones referidas a la contratación de maestros, al logro de resultados en la planeación

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 25.

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ Sandra Patricia Rodríguez Ávila. *Memoria y Olvido. Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia. 1930-1960*. Tesis de Doctorado. Doctorado de Historia. Universidad Nacional de Colombia, 2014.

⁸² *Ibíd.*

de los recursos y a la construcción de escuelas y colegios (Ley 12 de 1986, Ley 24 de 1988 y Ley 29 de 1989) mientras que el MEN mantenía “un sistema regido por normas y políticas” y con la necesidad de una reforma de la educación superior debido a que la creciente financiación de las universidades públicas (Decreto-Ley 80 de 1980) no alcanzaba a suplir la demanda que era absorbida por universidades privadas que ampliaron la oferta de programas de baja calidad, a pesar de la inspección realizada en ese momento por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

En este contexto se promulgó la Constitución de 1991 en la cual se incorporó la educación como un derecho y un servicio público con función social. Los siguientes aspectos referidos al ámbito educativo quedaron inscritos en el articulado constitucional que después se reglamentó en varias leyes y decretos: la educación básica es obligatoria; la sociedad y la familia son corresponsables en la creación de condiciones para garantizar el derecho a la educación de todas las poblaciones (grupos étnicos, grupos con necesidades especiales y adultos); y es necesaria la descentralización administrativa y la definición de un porcentaje de ingresos corrientes nacionales fijos (situado fiscal) para la salud y la educación (Ley 60 de 1993, Ley 115 de 1994).

En la presentación del informe de la «Revolución Educativa» este segundo momento se caracteriza por la entrega gradual de la educación básica a las entidades territoriales y por la poca inversión en textos, bibliotecas, materiales educativos y construcción y adecuación de instalaciones escolares debido a un creciente déficit que se explica según el análisis del MEN porque los “recursos se fueron a donde estaban los docentes y no a donde estaban los niños”⁸³ al aumentar la nómina, los ascensos y los incrementos salariales de los profesores.

La respuesta a esta situación fue el acto legislativo 01 de 2001 que unificó en el Sistema General de Participaciones – SGP los recursos destinados a salud y educación preescolar, básica y media y la Ley 715 de 2001 que reguló los sistemas de transferencias y estableció como responsabilidades del MEN, la formulación de políticas y objetivos del sector, la distribución de recursos del SGP, la definición de la asignación anual por estudiante, las normas técnicas y curriculares, la regulación de los concursos de los docentes y de los criterios de su asignación, la definición de los mecanismos de evaluación escolar y de evaluación de la

⁸³ Ibíd, p. 28.

gestión de las entidades territoriales y la ejecución de las actividades de asistencia técnica y orientación de la inspección y vigilancia del servicio educativo.⁸⁴

Sin embargo como lo muestra Jairo Estrada con el Acto Legislativo 01 de 2002 y con la Ley 715 del mismo año, se puso en marcha “la transformación estructural de mayor significación en la historia reciente del gasto público en el país, la concreción de una decisión política de estado que, para atender la creciente deuda pública y los menesteres de la guerra interna”⁸⁵, se legitimó mediante la idea de orientar los recursos a los niños y no a la nómina docente, causante en opinión del Ministerio del déficit fiscal.

La situación descrita por el MEN en su informe de 2010 sitúa como base fundamental de los problemas de financiamiento del sector educativo los salarios del magisterio y no considera ningún otro factor que pudiera incidir, no solamente en los indicadores de financiamiento sino en los resultados del balance de una década centrada en procesos de descentralización y en la reducción drástica del gasto público.

Lo que se registra como un hecho positivo es la gestión de la Secretaría de Educación de Bogotá a partir de 1995 y de manera particular de 1998 a 2003, periodo en el cual como ya se anotó Cecilia María Vélez se desempeñó como Secretaria de Educación de la ciudad. El informe ubica en estos años de gestión del gobierno distrital “un laboratorio de ensayo de muchas de las políticas que se aplicarían en el nivel nacional desde 2002”⁸⁶ como la integración de los centros educativos en un solo plantel para optimizar sus recursos, la aplicación masiva y periódica de evaluaciones por competencias para establecer indicadores de aprendizaje de los estudiantes, los colegios por concesión (Bogotá construyó 25 colegios de alto nivel) que se entregaron mediante convocatoria a los operadores privados para su administración y los sistemas de información de todos los componentes del sector educativo para producir indicadores de evaluación de gestión y de formulación de políticas. Acerca de la experiencia en la capital del país el informe plantea que sus resultados permitieron consolidar “un modelo de gestión educativa para las secretarías de educación y permitieron

⁸⁴ Ibíd, p. 30.

⁸⁵ Jairo Estrada Álvarez. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública - básica y media - en Colombia: política educativa y neoliberalismo*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002. p. 132.

⁸⁶ Ibíd, p. 34.

ensayar y evaluar importantes innovaciones, que después pudieron replicarse en el nivel nacional y en la organización y funcionamiento de las demás”.⁸⁷

Al presentar de este modo los antecedentes de la reforma denominada «Revolución Educativa» el gobierno nacional, como ocurrió con otros aspectos de la vida social, intentó construir un relato histórico que le atribuye a esta política de estado el carácter de acontecimiento excepcional derivado de un modelo ensayado en Bogotá y luego extendido como destino inexorable a todo el país. Esta comprensión temporal donde el tiempo pretérito se junta con el presente (sin que necesariamente se explique el devenir histórico) es como afirma Hugo Facio al referirse a la historia del tiempo presente, “un registro de tiempo abierto en los extremos [...] que retrotrae a la inmediatez ciertos elementos del pasado (el espacio de experiencia) e incluye el devenir en cuanto expectativas o futuros presentes (el horizonte de la expectativa)”,⁸⁸ que en versión del MEN son posibles cuando la sociedad alcance los máximos indicadores de evaluación y los más altos índices de productividad.

- **Resultados de la «Revolución Educativa»: el horizonte de expectativa**

La clave de la «Revolución Educativa» fue organizar el sector en función de los estudiantes, entendidos como usuarios del sistema. Esto se traduce en aplicativos de información en línea que aportan datos de identificación, matrícula y evaluación por competencias para responder a indicadores de cobertura y calidad y a estándares de un sistema eficiente en la educación básica y media. Estos datos se constituyen en un procedimiento estandarizado para homogenizar la información y utilizarla como herramienta en los “planes de desarrollo de las secretarías y como criterio para la asignación de recursos”⁸⁹.

⁸⁷ *Ibíd*, p. 32.

⁸⁸ Hugo Facio Vengoa. *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá, Universidad de los Andes, 2010, p. 166.

⁸⁹ *Ibíd*, p. 65. Se reglamentó mediante el decreto 1526 del 24 de julio de 2002 y se denominó *Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB)*. Contiene el Directorio Único de Establecimientos Educativos y los datos de planta administrativa y docente, recursos financieros e infraestructura, matrícula, calidad (pruebas y evaluaciones comparativas). Con sus datos se determina la cobertura, la calidad y la eficiencia del servicio, se formula su planeación, se evalúan sus resultados, se estiman los costos y fuentes de financiamiento y se distribuyen los recursos de la participación para educación del Sistema General de Participaciones. Además se crearon otros sistemas que están relacionados con la educación básica y media: el *Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)* que recoge los datos de inscripción, matrícula, promoción, traslados y el *Sistema de Gestión de la Calidad Educativa* para los procesos de mejoramiento de la calidad en la institución, en la secretaría y en la nación, y para la gestión de planes de mejoramiento institucional, evaluaciones, recursos, medios, proyectos educativos institucionales y estándares.

Junto a estos sistemas de información, se formularon cinco acciones transformadoras referidas a los objetivos educativos orientados a la población escolar (educación para todos durante toda la vida y educación para la innovación, la competitividad y la paz) y a la gestión y administración del sistema educativo (fortalecimiento de la institución educativa, modernización permanente del sector y participación de la comunidad en la formulación y gestión de las políticas).

Los resultados de la «Revolución Educativa» asociados a los objetivos educativos se presentan en datos de cobertura (incremento del 15.5% en matrícula que en el sector público representa el 24,5%) cuyo incremento se explica en la optimización de los recursos, en la ampliación de las oportunidades entendida como oferta de nuevos cupos, en la contratación con operadores privados, en la construcción y dotación de colegios (se registran 47 nuevos establecimientos en zonas marginadas), en la atención diferencial para “poblaciones vulnerables” con modelos flexibles y campañas y estrategias de reducción de la deserción escolar.

Con respecto a los indicadores de calidad, el MEN se basa en los resultados en las pruebas de evaluación por competencias y estos desempeños, definen las acciones de mejoramiento para la institución y el sistema educativo. Este ciclo de calidad se inicia con la apropiación de los referentes conceptuales y normativos por parte de las escuelas, en una segunda fase incorpora la evaluación como parte de la cultura institucional y finalmente traza acciones para mejorar los desempeños de sus estudiantes en estas pruebas.

Aunque el debate académico fue amplio en los años noventa acerca de la pertinencia y la posibilidad de evaluar por competencias en pruebas masivas haciendo abstracción del contexto social,⁹⁰ el MEN considera que no solamente es posible sino que además sus resultados son suficientemente confiables puede fundamentar una “política de calidad” que supone que “todos los estudiantes, sin tener en cuenta su origen social, económico o cultural” pueden tener “la misma oportunidad de adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades,

⁹⁰ Guillermo Bustamante Zamudio. *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*, Volumen 3. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2002.

habilidades y valores necesarios que les permitan vivir, convivir, ser productivos en las condiciones del mundo actual y seguir aprendiendo durante toda su vida”.⁹¹

Son precisamente estos resultados junto con los derivados de los modelos de gestión, autoevaluación y acreditación los que se presentan como el indicador para medir nuestra comprensión de las exigencias globales y nuestra articulación al contexto internacional. Por tal razón Colombia participó en cinco pruebas internacionales que medían la comprensión de textos literarios e informativos, los conocimientos y competencias esenciales para afrontar la vida adulta (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA); los aprendizajes frente al currículo (Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias, TIMSS); los conocimientos de la escuela primaria (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE) y las competencias ciudadanas.

Llama la atención que los bajos resultados de estas pruebas, en particular los de PISA hayan sido publicitados en los medios como una muestra de la baja calidad de la educación para responsabilizar a los maestros de los bajos desempeños y que en los informes se modere la presentación de los datos de Colombia en comparación a países con menores desempeños para mostrar que el país ha mejorado en los estándares internacionales.

En conclusión, con la puesta en marcha de esta revolución se consolidó la configuración de la educación como “un servicio que se provee en condiciones de mercado” y sus resultados expresan “un avance notable en la privatización de este derecho”.⁹² «La Revolución Educativa» legitimó las prácticas de optimización de los recursos como condición para aumentar indicadores de cobertura y calidad.

Cecilia María Vélez al cierre del balance de los ocho años de su gestión planteó lo siguiente: “Entregamos una revolución en marcha que se debe profundizar cada vez más para lograr que, mediante una educación de calidad y para todos, el maravilloso capital humano que tiene el país se desarrolle y genere el progreso que merecemos para lograr una Colombia equitativa y feliz”⁹³. Desde su concepción, la formulación y desarrollo de la «Revolución

⁹¹ *Ibíd.*, p. 141.

⁹² Alberto Yepes P. “El sacrificio de la educación en los altares de la guerra y el ajuste”. En: *El Embrujo Autoritario. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá, Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Bogotá, Septiembre de 2003.

⁹³ *Ibíd.*, p. 19.

Educativa» expresada “un horizonte de expectativa” se basó en un modelo de gestión para el desarrollo del sector educativo en el marco de las exigencias internacionales, que hizo abstracción de las condiciones efectivas de la realidad regional de los maestros, estudiantes y escuelas a las que va dirigida y que se configuró en un dispositivo de olvido, expresado en indicadores estadísticos.

LA «REVOLUCIÓN EDUCATIVA» EN LAS REGIONES: CUANDO LA GUERRA ES MÁS LEGÍTIMA QUE LA EDUCACIÓN

Aunque la «Revolución Educativa» se llevó a cabo en un país en guerra los resultados de la gestión no muestran ningún dato vinculado con las dinámicas de la confrontación armada durante el periodo. Tampoco se muestran formulaciones efectivas referidas a la superación de los impactos de la violencia política, con excepción de la población que se encuentra en situación de desplazamiento y de la cual solamente se reportan los datos de atención en el marco de los modelos educativos flexibles.

Con respecto a los maestros el informe presenta cuatro dimensiones: los impactos en la nómina en los años noventa, lo que considera la dignificación de la profesión docente con la promulgación del Decreto 1278 de 2002, la conformación de una carrera docente basada en el mérito y en la evaluación, y el saber pedagógico propio de la profesión docente como una condición moral denominada vocación que cualquier profesional puede validar con un par de cursos para ingresar a la carrera docente.

Estas valoraciones sobre los niños y jóvenes y sobre los maestros, se explican porque los estudiantes escolares son considerados como usuarios del servicio educativo y los maestros y escuelas como insumos o recursos que se deben optimizar para el funcionamiento eficaz del sistema educativo. La abstracción de la realidad social y política en la que ocurren los procesos educativos de las regiones cuando se hace el balance de una gestión, configura un dispositivo de olvido en tanto selecciona lo conveniente para que el indicador tome forma en un modelo de gestión.

En este apartado a partir de algunos ejemplos mostraré como en el mismo periodo en que se llevó a cabo el proceso de la «Revolución Educativa» se ensamblaron mecanismos de violencia política (estigmatización, persecución, amenaza, desaparición forzada, asesinatos selectivos)

y estrategias de impunidad que produjeron otros mecanismos de ascenso social y reconocimiento económico, que minaron las posibilidades para el ejercicio de la profesión docente y destituyeron la idea de la educación como un derecho.

El primer ejemplo corresponde la afectación directa de los niños y jóvenes por la guerra en el marco del desplazamiento y el reclutamiento forzado o legal. El promedio anual de niños en situación de desplazamiento en el periodo de 2002 a 2010 asciende a 94.000⁹⁴ y los niños reclutados a la fuerza o mediante engaños puede alcanzar la cifra de 11.000 a 14.000 menores⁹⁵. Estos datos son crecientes a pesar de la suscripción a acuerdos internacionales que exigen la protección especial de la infancia y la eliminación de las prácticas de reclutamiento, sin embargo estas situaciones derivadas de la afectación directa de la guerra van configurando un escenario para un amplio número de niños y jóvenes donde la educación no es un futuro posible y en el cual las posibilidades de reconocimiento y ascenso social están mediados solamente por activadas ilícitas o marginales.

El segundo ejemplo corresponde a las condiciones en las cuales se realiza la actividad docente. Solamente en el primer periodo de Álvaro Uribe fueron asesinados 268 maestros, 931 fueron amenazados, 78 fueron sometidos a detenciones arbitrarias y 133 fueron expulsados de sus regiones por grupos armados.⁹⁶ En un importante número los maestros han sido victimizados por su labor educativa y por ser líderes populares en sus regiones. La impunidad y el silencio estatal ante estos casos, agudizó la precaria situación de la educación en varias zonas del país donde no es posible ejercer la actividad docente.

El tercer ejemplo corresponde a una serie de situaciones ocurridas en el departamento del Meta en los municipios de Cubarral, El Castillo, El Dorado, Lejanías, Granada y San Juan de Arama que conforman el Alto Ariari y los municipios de Vista Hermosa, Puerto Rico, Puerto Lleras, y Puerto Concordia que conforman el Bajo Ariari. En la transición entre el desmonte de la zona de distensión después del fallido proceso de paz entre Andrés Pastrana y las FARC-

⁹⁴ Luz Dary Ruiz Botero y Marcilis Hernández Martínez. *“Nos pintaron pajaritos”. El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Medellín, Instituto Popular de Capacitación, IPC, Bogotá, Fundación Cultura Democrática - Fucude, 2008.

⁹⁵ Johana Velasco. *Niños soldados: una propuesta pedagógica para el análisis del reclutamiento forzado de la niñez en Colombia*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

⁹⁶ Mario Novelli. *Guerra en las aulas. Violencia política contra los sindicatos de la educación en Colombia*. Bélgica, Internacional de la Educación, Universidad de Amsterdam, 2009, p. 13.

EP y las elecciones presidenciales de 2002 en departamento del Meta se convirtió en el escenario de irrupción armada del paramilitarismo una vez el ejército tomó posesión de la región.⁹⁷

Además se siguió el patrón de la victimización de otras zonas, se registran varias agresiones directas a las escuelas, maestros, niños y jóvenes de la región. Varias escuelas fueron saqueadas en veredas como Campo Alegre y Los Alpes⁹⁸, otras sirvieron en distintos momentos de refugio a la población civil en momentos de confrontación en caseríos como El Retiro y La Esperanza⁹⁹, otras escuelas fueron señaladas de ser refugio de las FARC como ocurrió con el internado *El Encanto* que era calificado por los paramilitares que operaban en la región como “un nido de guerrilleros” donde solamente estudiaban “milicianos”¹⁰⁰. En los años posteriores varios estudiantes de estas escuelas fueron detenidos de manera arbitraria y otros fueron desaparecidos después de salir de los establecimientos educativos.

En estos tres ejemplos referidos a la situación de los niños y jóvenes, a la imposibilidad de ejercer la actividad docente en varias regiones del país y a la destitución de la escuela como escenario educativo, se muestra el silencio que operó en la educación en los ocho años de los dos periodos presidenciales en los que se desarrolló la «Revolución Educativa».

Posiblemente al empezar a llamar al conflicto armado interno como amenaza terrorista el MEN se ocupó de fijar y medir los indicadores de Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media y se abstuvo de pensar la educación a partir de estas realidades sociales y educativas, que solamente son incorporadas si los niños son un dato de cobertura, pero no si son víctimas del desplazamiento y el reclutamiento. Lo mismo ocurre con los

⁹⁷ Javier Giraldo Moreno S.J. *Ariari: Memoria y Resistencia 2002-2008*. Bogotá, Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política, Cinep, septiembre 2009.

⁹⁸ Después de la acción bélica perpetrada por la FARC-EP contra una patrulla del FUDRA (Fuerza de Despliegue Rápido) de la Brigada Móvil se presentaron combates entre estos dos actores en la vereda Los Alpes. “Luego de los enfrentamientos, los soldados saquearon las viviendas y la escuela de la vereda” y se llevaron “una planta eléctrica y destruyendo varias máquinas de coser y otros enseres de la escuela. Lo mismo ocurrió en escuela de la vereda Campo Alegre, distante una hora de camino de Los Alpes. *Ibíd.*, p. 29.

⁹⁹ Desde mayo de 2002 “varios pobladores de los caseríos de la parte Alta de Medellín del Ariari, entre otros La Cima, Veinte de Julio, La Esperanza y La Esmeralda, realizaron desplazamientos de caserío a caserío, buscando refugio ante el avance del control paramilitar de la zona y atemorizados por los combates que se presentaban entre ejército-paramilitares y la guerrilla de las FARC-EP. La mayor parte de las familias buscaron refugio en las escuelas de los caseríos El Retiro y La Esperanza. *Ibíd.*, p. 31.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 32.

maestros, de quienes solamente se registran sus desempeños en los indicadores de resultado del sistema y no cuando son victimizados por los hechos señalados.

CONCLUSIONES: PENSAR LA EDUCACIÓN EN MEDIO DE LA GUERRA

En la conferencia presentada por Elsie Rockwell en el cierre del seminario internacional propuesto para *analizar la educación en contextos de violencia a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué puede hacer la escuela para la paz y la vigencia de los derechos humanos?* se puso en escena un hecho revelador, la guerra y la escuela han estado relacionadas en muchos sentidos no solo en la historia reciente, sino en la historia de la construcción de los referentes nacionales en nuestros países y cuando esto ha ocurrido los organismos estatales encargados de su gestión han seguido funcionando sin ningún referente de la guerra que constituye el contexto de las escuelas y los maestros a quienes dirigen sus políticas.

Su conferencia se tituló *El trabajo de educar, entre la guerra y el común* y su punto de partida fue el análisis de la situación de los maestros durante la revolución mexicana y los años posteriores hasta su afianzamiento en los años treinta. Durante el periodo revolucionario los maestros y las escuelas fueron afectados por la guerra de muchas maneras. Los maestros normalistas estuvieron afiliados a las fuerzas rebeldes, otros fueron asesinados por ser maderistas y otros fueron perseguidos durante la guerra cristera en los años veinte. En algunos periodos las escuelas fueron cerradas masivamente por considerarlas semilleros de zapatistas,¹⁰¹ también fueron quemadas, ocupadas como cuarteles y hasta fueron consideradas en el periodo carrancista como la avanzada de la revolución.

Lo particular es que antes de la revolución Justo Sierra creó la Secretaría de Instrucción Pública y conservó la misma agenda hasta 1917 cuando la Constitución creó Departamento Universitario y de Bellas Artes que asumió sus funciones y que más tarde se transformó en Secretaría de Educación Pública bajo la orientación de José Vasconcelos. En este periodo de reorganización estatal Rockwell encontró que los intelectuales no hablaban de una revolución en curso y se preguntó si “se puede sostener una ilusión de normalidad sin darnos cuenta que alrededor existe una guerra”, y si las escuelas son campos de batalla “¿Cómo hablar de las políticas con plena conciencia de una guerra en curso?”.

¹⁰¹ Esto ocurrió durante el periodo de Victoriano Huerta entre 1913 y 1914.

Las preguntas planteadas por Elsie Rockwell me permitieron construir la reflexión que presento hoy, porque creo que una herencia infortunada de los ocho años de «Revolución Educativa» es precisamente la manera como la educación fue desplazada por la guerra en varias regiones de país. En unos casos los niños y jóvenes no acuden a la escuela y encuentran en los ejércitos de distinto tipo su horizonte de expectativa, así ese futuro posible esté mediado por la amenaza, el engaño y el abuso, en otros casos los maestros son asediados por la guerra y deben sobrevivir en medio de la confrontación o someterse al desplazamiento y al desarraigo.

Se han trazado las políticas dando la espalda a estas realidades y aunque lo hayamos hecho no solamente en los últimos años sino en el devenir histórico de este conflicto prolongado que aún no se cierra, tendremos que preguntarnos si es posible para la paz anunciada y formulada como objetivo en los planes de desarrollo de todos los niveles de la gestión pública, una agenda política que parta de otros referentes, esos que han configurado en distintas regiones del país zonas de confrontación que no cesan aunque se pacte la paz y esos donde después de la guerra solamente ha quedado desolación.

Este objetivo es difícil sobre todo si se revisa lo que se reporta como información válida para la toma de decisiones. En 2013, ya en el primer gobierno de Juan Manuel Santos, la estrategia se mantiene y en el Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media – SINEB creado desde el 2002 los datos que se reportan en la actualidad corresponden a indicadores basados en “el modelo desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-.”¹⁰² De este modo tendremos un sistema robusto en datos para tomar

¹⁰² Se definieron cuatro tipo de Indicadores: **de contexto** (Tasa de crecimiento de la población total, Tasa de crecimiento de la población estudiantil, Demanda potencial de educación por niveles educativos, Producto interno bruto por habitante, Necesidades Básicas Insatisfechas, Índice de Pobreza Multidimensional); **de recursos** (Gasto total en educación como porcentaje del PIB, Gasto público en educación como porcentaje del PIB, Gasto público en educación como porcentaje del gasto total del estado, Remuneraciones al personal como porcentaje del gasto público total en educación); **de procesos** (Tasa de cobertura Bruta, Tasa de cobertura Neta, Tasa Bruta de Ingreso al primer grado de cada nivel educativo, Tasa Neta de Ingreso al primer grado de cada nivel educativo, Tasa de Asistencia escolar – DANE – Encuestas de hogares, Participación de la matrícula no oficial en cada nivel educativo, Tasa de extraedad, Relación alumno – docente, Porcentaje de alumnos con acceso a computador, Número de alumnos por computador, Tasa de Aprobación, Tasa de deserción intra – anual, Tasa de repitencia, Tasa de reprobación, Índice de Paridad de Género, Porcentaje de la población por fuera del sistema, y Colegios y Jardines Privados con Bajos Resultados.); y **de impacto** (Nivel de estudios alcanzado por la población adulta, Años de escolaridad de la población. (DANE) y Tasa de Analfabetismo x género, Adulto o Joven). Ministerio de Educación Nacional. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional, 2013

decisiones sin ningún referente de la realidad educativa que no se puede atrapar en un indicador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estrada Álvarez, Jairo. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública - básica y media - en Colombia: política educativa y neoliberalismo*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Ministerio de Educación Nacional. *Acciones y Lecciones. Revolución educativa 2002-2010*. Ministerio de Educación Nacional. Julio de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional, 2013
- Novelli, Mario. *Guerra en las aulas. Violencia política contra los sindicatos de la educación en Colombia*. Bélgica, Internacional de la Educación, Universidad de Amsterdam, 2009, p. 13.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. *Memoria y Olvido. Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia. 1930-1960*. Tesis de Doctorado. Doctorado de Historia. Universidad Nacional de Colombia, 2014.
- Ruiz Botero, Luz Dary y Hernández Martínez, Marclis. *“Nos pintaron pajaritos”. El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Medellín, Instituto Popular de Capacitación, IPC, Bogotá, Fundación Cultura Democrática - Fucude, 2008.
- Velasco, Johana. *Niños soldados: una propuesta pedagógica para el análisis del reclutamiento forzado de la niñez en Colombia*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Facio Vengoa, Hugo. *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá, Universidad de los Andes, 2010, p. 166.
- Villamizar, Juan Carlos. *“El Gasto Público Social un largo camino por recorrer”*. Bogotá, Contraloría General de la República, Artículo inédito, 2009.
- Yepes P, Alberto. *“El sacrificio de la educación en los altares de la guerra y el ajuste”*. En: *El Embrujo Autoritario. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá, Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Bogotá, Septiembre de 2003.

LA EDUCACIÓN RURAL EN EL DISCURSO MEXICANO, 1877-1920: DEFINICIONES Y CONCEPTOS

Alcira Soler Durán

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

alsodu@yahoo.com.mx

Introducción

El presente texto tiene entre sus propósitos describir algunas facetas de la educación rural en México a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En este periodo, una de las peculiaridades sociales y culturales del país fue tener un alto índice de población rural, compuesta de campesinos e indígenas, la cual se concentraba en los estados sureños, entre ellos Chiapas y Oaxaca. En la actualidad, estas entidades federativas se han singularizado por sus altos niveles de pobreza, discriminación y exclusión social que, en el campo educativo, se expresan en elevadas tasas de analfabetismo, de deserción y ausentismo escolar. En este marco, se analizan motivos que permiten comprender y explicar tal situación, así como presentar información que ilustra las dimensiones de la problemática educativa que enfrentaban los pueblos originarios, así como de la vida escolar en la época de estudio.

En particular, nos interesa enfatizar la importancia que se le atribuyó a la escuela y la educación rural mediante el examen de los discursos que se elaboraron y se difundieron en torno a la educación rural. En efecto, entre el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX se generó un amplio debate acerca de la pertinencia de crear una modalidad educativa que atendiera a los sectores rurales en México. Así, una vez que se admitió que la gran mayoría de los habitantes del mundo rural habían padecido el abandono y el desinterés de las élites políticas y culturales, la polémica se orientó a precisar qué tipo de escuela, qué proyecto y qué programa de educación debería de impartirse, es decir, qué debería ser la educación rural, sus alcances, sus contenidos y sus fines. A su vez, esto implicó, más que un programa acabado y definitivo, un proceso que dio por resultado la educación rural; más aún, dentro de esta, derivaron estrategias y contenidos específicos para la población indígena, los cuales fluctuaron entre la castellanización simple y llana, y el reconocimiento de la cultura indígena. Acaso con ello, de manera incipiente, se gestó un proceso sistemático de reflexión sobre la importancia de la interculturalidad en México.

De ahí la importancia de revisar y examinar diversas prácticas discursivas que involucran a distintos productores de discursos en cuanto que éstos permiten develar las ideas, las percepciones, las creencias, los prejuicios y los juicios de valor acerca de lo indígena, así como del significado y el sentido que tenían la educación y la escuela como parte de la labor civilizatoria que representaba su incorporación al Estado nación. En este sentido, las prácticas discursivas se analizan por medio de diversos productores de discursos y de dispositivos materiales, esto es, de quienes contribuían a elaborar el pensamiento pedagógico como

intelectuales, maestros, educadores, autoridades políticas y educativas, quienes a su vez materializaban sus ideas en textos escritos como folletos, artículos, revistas, libros o informes y memorias de gobierno y que dirigían a públicos diferenciados. En sus textos expusieron y valoraron la labor educativa a desarrollar con el propósito de atender y brindar la educación de la población indígena, la cual fue calificada de necesaria e impostergable, por lo que contienen datos acerca de las ideas, tesis y prácticas que, según su propia visión, impedían u obstaculizaban el arraigo de la escuela y del proyecto educativo en las regiones con alta concentración de grupos y pueblos indígenas; las circunstancias y fenómenos que empujaron a las comunidades indígenas a la peor de su suerte.

Aproximaciones

En un breve escrito titulado *La dentadura natural y artificial. Manera de conservarla y de repararla. Opúsculo dedicado a la instrucción del pueblo*, publicado en 1894 por la Imprenta del Gobierno del Estado de Chiapas, a cargo de Félix Santaella, uno de los pensadores y científicos más prominentes del estado de Chiapas, Mariano Nicolás Ruiz Suasnávar apuntaba varias ideas que, en gran medida, son representativas de las concepciones que prevalecían acerca de la población indígena, de lo que juzgaba el nivel educativo que poseían y, por añadidura, de la amplia labor educativa que había que emprender para, según sus propias expresiones, mejorar la condición social y cultural de la población indígena y, por añadidura, de los habitantes de las regiones donde se asentaba mayoritariamente tal población de la entidad¹⁰³. Precisamente nuestro interés reside en el hecho de destacar que la obrita sin estar dedicada por entero a la educación de los indígenas y por el contrario tratándose de una materia que poca relación guardaba, sólo en apariencia porque, como expresaba en la introducción, su propósito era estar destinado al cuidado y la higiene bucal. Acaso por ello no deja de llamar la atención que hubiera formulado diversas reflexiones sobre la condición indígena, en especial de las mujeres indígenas, sino porque mediante ellas nos

¹⁰³ Para este texto se consultó y examinó la nueva edición publicada por el sobrino de Mariano Ruiz y editada por Impresos Molinari Hermano, en México en 2004. Cabe apuntar que Ruiz Suasnávar también fue autor de un manual titulado *Catecismo de Instrucción Cívica para el tercer año elemental dispuesto por Mariano N. Ruiz*, publicado en Comitán, Chiapas, en 1923. Dicho manual es pequeño tanto por sus dimensiones, es del tamaño de una mano infantil, es decir, de 9 centímetros de ancho por 12.5 centímetros de largo, como por su extensión, el número de páginas, 29 en total. También vale la pena citar un párrafo del prólogo porque da cuenta de los propósitos que perseguía el autor, el método de empleo y la forma en que lo concebía para la enseñanza del civismo en el estado: “Aunque el texto no está llamado a suplir las lecciones orales del profesor, ha de servir a éste de poderoso auxilio, tanto para ordenar sus explicaciones, como para hacerlas grabar mejor en la memoria de los niños. La forma dialogada, insustituible para el aprendizaje de memoria, hemos creído oportuno emplearla en este pequeño texto; en el que también hemos introducido el verso asonante, y en algunas partes el consonante así para condensar mejor las doctrinas, como por la facilidad que presta para retenerlas”. (Ruiz, 2000)

entera de que la mayoría se desempeñaban en el trabajo doméstico y en la crianza de los menores.

Ruiz Suasnívar consideraba, de acuerdo con las corrientes pedagógicas de la época, que uno de los principales deberes de los padres de familia era garantizar el bienestar de sus hijos mediante una “buena educación física, intelectual y moral, la cual debe comenzar desde la misma cuna, para ser más fructuosa y eficaz”, y con ese propósito creyó oportuno realizar algunas observaciones acerca de lo que juzgaba inadecuado para los menores.¹⁰⁴

Entre algunas de ellas, hacía notar otras que uno de los principales errores en la educación de los hijos era “la costumbre vigente entre *nosotros y debido sin duda a nuestro trato con los indígenas (cursivas nuestras, APA/ASD)*” de “confiar el cuidado de los niños a las llamadas en término vulgar *pilmamas o cargadoras (cursivas en el original)*” y enseguida explicaba las razones de tal práctica: la economía que representaba el contratar a los hijos de los indígenas para el servicio doméstico y depositar en ellos la crianza lo que redundaba en una atención inadecuada de la niñez, la cual adolecía de muchos defectos. En particular Ruiz censuraba distintas prácticas culturales que eran parte del mundo indígena y que, según su parecer, perjudicaban el desarrollo físico de los menores: la primera, “La costumbre de llevar a los niños en brazos o en las espaldas, (que) es notoriamente injuriosa a su desarrollo físico”, en tanto que les impedían la libre circulación de la sangre debido a la postura que adoptaba, así como el libre movimiento para desarrollarse, además del peligro de una caída. Por lo tanto, opinaba que el niño, desde que podía andar, debería dejársele caminar, sentarse o acostarse cuando le agradara, porque de otro modo se criaría enfermo y débil y, finalmente, causaría “hartos sufrimientos a los padres”. Según Ruiz, sus dichos estaban acordes con “Las indicaciones de la naturaleza”.¹⁰⁵ La segunda costumbre a la que enderezó su crítica era la limpieza, la cual era necesaria e indispensable en la infancia. Para nuestro autor, esta tampoco podía ser bien atendida “por esas *pilmamas (cursivas en el original)*” naturalmente sucias y desaseadas” lo que ocasionaba que los niños se criaban en las mismas condiciones que ellas adquiriendo ese hábito que con el paso del tiempo era difícil de modificar. La consecuencia era obvia: enfermedades contagiosas, entre las que se encontraban la sarna, tiña, piojera y la sífilis” y “otras que provienen del desaseo” contagiando a los “mismos niños por su continuo roce con estas gentes”. (Ruiz, 2004:26)

Una tercera práctica cultural defectuosa se refería al cuidado de la alimentación. Para Ruiz, la errónea y defectuosa alimentación que proporcionaban las mujeres o jóvenes indígenas a los niños era el origen de las “frecuentes indigestiones y diarreas”. De forma por demás paradójica, el estudioso sancristobalense y comiteco por adopción, consideraba que el motivo

¹⁰⁴ Ibid. p. 29

¹⁰⁵ Ibid. p. 25

principal de tal error se debía a la condescendencia que *ellos (cursivas y agregado nuestro)* tienen, dándoles de comer frutas y verduras (*sic*) y otras sustancias de difícil digestión” y tal condescendencia provenía de su interés “por contentarlos cuando lloran”.¹⁰⁶

Otra práctica cultural que todavía estimaba aún más grave aunque era compartida por los otros grupos sociales pero que Ruiz atribuía únicamente a la población indígena era la narración de “cosas fantásticas y espantosas” que amedrentaban los niños y que les creaba temor con el objetivo de obligarlos a estarse quietos. Para Ruiz, los relatos eran la causa de afecciones nerviosas y de “esa timidez que tanto trabajo cuesta hacer que se borre aun en la edad madura”. Tales fantasmas eran el *pipi*, el *mono*, entre otros, que los traían a la imaginación y que quedaban grabados influyendo en su salud y en sus costumbres. Esto explicaba que a los niños miedosos, cobardes y supersticiosos. Asimismo, encontraba en las actividades recreativas costumbres nocivas y desventajosas para la educación de los niños. Por tratarse de “ellas naturalmente torpes”, no podían sino proporcionarles “más que juegos salvajes y viles, con que más bien entorpecen que educan sus facultades”, según afirmaba Ruiz.¹⁰⁷

Finalmente, “en lo tocante a la moralidad” era donde más inconvenientes había y donde más había que “deplorar”. Por tratarse de uno de los aspectos más interesantes en términos de las ideas alrededor de las cuales se forjó gran parte del proyecto educativo de las elites culturales, nos permitimos citar en extenso uno de los párrafos donde se resumen las concepciones acerca de lo indígena. A este respecto, Ruiz lanza las preguntas siguientes:

¿qué pueden enseñar semejantes criadas a los niños, en una edad en que son capaces de adquirir toda forma que se les quiera dar, y que debiera aprovecharse para fundar en su mismo organismo, que entonces se está todavía formando, el cimiento de todo bien? ¿Podrá esperarse que les enseñen buenas maneras, las que nunca han tenido más que instintos y costumbres salvajes: que ayuden a la educación, las que nunca han tenido buena: que den buen ejemplo, las que poco o nada saben de moralidad? (Ruiz, 2004:27)

Enseguida anotaba las respuestas que eran casi obvias: todo y nada. Los vicios más acendrados y nocivos como la venganza, el rencor, la desobediencia, el robo la falta de respeto a sus padres, la indocilidad, la tenacidad en su propio querer, en una palabra, “el salir con sus caprichos en todo; y otros mil de que los padres pueden estar mejor informados”. Dichos comportamientos no se limitaban a quienes estaban bajo su crianza sino que se extendían a todos los miembros de la familia pues la práctica de vivir en la misma casa los ponía en con ella. Ruiz sentenciaba:

¹⁰⁶ Ibid. p. 26

¹⁰⁷ Ibid.

La educación de estas gentes es harto difícil por ser naturalmente rudas y de ordinario de malas inclinaciones, en los que los *amos (cursivas nuestras)* poco o nada se fijan al admitirlas en su servicio y hacerlas compañía de sus hijos y para que su ejemplo no influyera en éstos sería menester comenzar para ellas una laboriosa y difícil educación.¹⁰⁸ Para Ruiz una de las alternativas para solucionar tal situación era adoptar la práctica cultural que, según su decir, se acostumbraba en “otros países civilizados”: la institución de la criandera o niñera, la nana, como se denominaba en los Estados Unidos o *nourse* en Inglaterra. Estas habían demostrado ser mujeres juicios, provecas y de buenas costumbres lo que implicaba un mayor salario al que el que se le pagaba a los indígenas, lo que implicaría un mejor cuidado, ahorrándoles a las madres “los continuos disgustos que esas gentes rudas ocasionan”. De este modo, concluía Ruiz, se aboliría el sistema de crianza vigente y la sociedad en su conjunto se beneficiaría pues se les daría ocupación honrosa a tantas mujeres que por no tener un empleo lucrativo pasaban la vida en la mayor pobreza.¹⁰⁹

Si esta era lógica que predominaba entre las elites y las autoridades políticas y educativas acerca de la instrucción, en específico de la educación higiénica, no es de sorprender que gran parte de los contenidos curriculares de los planes y programas de lo que podría caracterizarse como “educación para indígenas” enfatizara en estos temas. La historiografía de la educación en México ha puesto de relieve la importancia que se le confirió a lo que al final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se delimitó como educación indígena. A este respecto, retomamos dos textos que, en gran medida, coinciden en lo que los fines y medios de la llamada educación indígena y que en realidad se trataba de un proyecto civilizatorio pues rebasaba el ámbito propiamente escolar hasta comprender todos los aspectos de la vida social y cultural de los pueblos indígenas. En el mes de mayo de 1926, José María Puig Casauranc, en su condición de Secretario de Educación Pública, expuso ante el Segundo Congreso de Directores Federales sus consideraciones acerca de la “cuestión indígena”, de las posturas que se sostenían alrededor de ella, en particular del papel que tenía la educación indígena. Casauranc aludió, en efecto, al “problema de la educación rural de la raza indígena” y con cierta ambigüedad, al parecer era más una duda acerca de estar en lo correcto, describía los atributos que poseía el indio, “con grandes virtudes, con cualidades de orden físico y espiritual verdaderamente excelsas... también establecía que tenía “mil lacras, unas, resultado de su misma organización psíquica y de su vida social” si bien también admitía que otras eran producto directo del “feroz egoísmo de los opresores extranjeros y criollos y mestizos que han obrado por siglos y siglos sobre ellos”. Ante tal situación sugería que el objetivo principal de la educación indígena era lograr que “no se sientan distintos de *nosotros*”

¹⁰⁸ Ibid. p. 27

¹⁰⁹ Ibid, pp. 28-29

y por añadidura “*Hacer que convivan con nosotros (cursivas nuestras)*”. Reconocía con cierto pudor y de manera contradictoria que era indispensable “lograr la civilización indígena” pero con la condición de inculcarle la civilización, así, en abstracto, que “aún con todas sus crueldades, es el único medio capaz de redimir y enaltecer a los susceptibles de adaptarse y de convertirse en triunfadores”.¹¹⁰ En otras palabras, postulaba la necesidad de la asimilación cultural como proyecto civilizatorio. En otra intervención suya, ante el Congreso de Campesinos del Estado de México llevado a cabo en octubre de 1925, había formulado algunas ideas retomaba una discusión acerca de la “cuestión indígena”, y en esa ocasión apeló a su conocimiento que, como médico, había acumulado para asegurar que “existen, latentes algunas pero formidables todas, grandes cualidades físicas y morales en nuestras razas indígenas y en nuestro variado y rico mestizaje”.¹¹¹ En suma, la tarea cuya responsabilidad recaía en la educación indígena era la transformación civilizatoria o, en palabras del propio Secretario de Educación, “el maravilloso experimento psicológico social” que encarnaba la *Casa del Estudiante Indígena*.¹¹² En ese mismo, con una experiencia específica por ser profesor en una escuela indígena, la escuela superior de Teotitlán del Camino, en la región de..., Valerio Gómez expuso sus reflexiones y sus propuestas acerca de los fines y los medios de la educación indígena. En primer lugar, precisa la idea de la civilización: regenerar la raza indígena, la cual estaba conformada por una población con diferentes dialectos y diversas costumbres que poseía con escasa o ninguna cultura, mediante el fomento de una “vida más intensa”, lo que significaba un intercambio continuo con la mayoría de los habitantes de México; en segundo, sostenía que tal labor se había hecho de forma parcial por medio del reparto de la tierra y de la creación de ejidos, así como por el establecimiento de escuelas y formulando programas de enseñanza que se habían adaptado a las diferentes clases de planteles.

Enseguida Gómez apuntaba que los resultados obtenidos por estas acciones no eran suficientes. Por lo que respecta a la educación sostenía la importancia y la necesidad de brindar una educación completa y esto sólo era posible por la adquisición del idioma castellano. Aquí cabe destacar un aspecto que consideraba de suma trascendencia en el proceso de regeneración de la población indígena, el idioma en tanto artefacto cultural: no

¹¹⁰ . Mayo de 1926, José María Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, expuso ante el Segundo Congreso de Directores Federales sus consideraciones acerca de la “cuestión indígena” (Casauranc, 1927:31-33).

¹¹¹ “El problema de la educación de la raza indígena. Plática del Secretario de Educación Pública, Dr. J.M., Casauranc, ante el segundo congreso de Directores Federales de Educación, el 28 de mayo de 1926”; “Alocución dirigida por el Doctor J.M. Casauranc, secretario de Educación Pública, en representación del señor presidente de la república, al Congreso de Campesinos del Estado de México, la mañana del domingo 18 de octubre de 1925”, en *El sistema de escuelas rurales en México. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

¹¹² Ibid. p.245

sólo era un instrumento para comunicarse con el resto de los mexicanos sino constituía una herramienta primordial para la transformación intelectual, física y moral de los indígenas, en particular del “niño indígena”, porque a través de éste se les inculcaría una concepción del mundo distinta, con conocimientos nuevos que, a su vez, le enseñarían a pensar y hablar de otra manera, alimentando y fortaleciendo su espíritu con ideas claras que pudieran “hacerle pensar en el mismo idioma”, por supuesto el castellano, y evitando además el esfuerzo y la fatiga que implicaba traducir de su dialecto al castellano o “viceversa”. En otras palabras, no se trataba simplemente de una traducción del mundo del nosotros al mundo de los indígenas, sino de un acto de mutación cultural o civilizatoria, lo cual admitía Gómez, era la parte más difícil aunque “no irrealizable” del proyecto educativo que se encarnaba en la educación indígena que, por otra parte, debía reducirse a dos años. (Gómez en *Revista Quinquenal de Educación*, Órgano del Departamento de Educación Pública del estado de Oaxaca, Núm. 7, 16 de agosto de 1925 citado en Sánchez, 1995:248-250)¹¹³.

En consonancia con esta idea, el profesor de origen indígena y director de la Dirección General de Educación de Oaxaca durante los años de 1920, Policarpo T. Sánchez, señalaba que la educación, en particular la educación indígena, debía preparar al niño “a fin de colocarlo en situaciones favorables para la adquisición de experiencias, hábitos y habilidades”. (Sánchez; “Dos palabras”, [1930], 2000, Edición Facsimilar, [1]).

Educación y alusión a los indígenas en Oaxaca

En el ramo de la Instrucción Pública en el Estado de Oaxaca en el año de 1905, en el mensaje leído por Emilio Pimentel, Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca¹¹⁴ con fecha 16 de septiembre, alude a la Instrucción Pública del Estado en el cual inicia con referencias a la educación donde se forman los Abogados “de nuestro Foro, los Doctores del Protomedicato Oaxaqueño, los Farmacéuticos, los Comerciantes, los Telegrafistas, etc., etc., ha funcionado el pasado año con toda rigurosidad, ...”¹¹⁵ discurso con mucha elegancia y más al referirse a los concursos literarios, los exámenes y festividades.

En ese mismo año el mensaje presentado por el Lic. Emilio Pimentel, manifestaba que los edificios ocupados por las escuelas oficiales no reunían las condiciones para el buen éxito de la enseñanza y la comodidad de los alumnos ... por que estando el Estado en espera de las resoluciones que la Gran Comisión Revisora de las Leyes de Instrucción Primaria y Normal adopte para la construcción de edificios escolares, no ha dictado, para evitar gastos

¹¹³ Sánchez Pereyra, Javier, *Historia de la educación en Oaxaca 1926/1936*, Oaxaca de Juárez, Oax., Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, octubre de 1995. En 1926, se reportaban que existían en el Distrito de Teotitlán 66 escuelas atendidas por 75 profesores.

¹¹⁴ Mensaje leído ante la XXIIIa. Legislatura del mismo, y contestación de su Presidente, Guillermo Meixueiro, documento encontrado en el Archivo General del Estado de Oaxaca

¹¹⁵ Idem. P. 31

inútiles, ninguna disposición para mejorar las condiciones de las existentes ...Habiéndose hecho una inquisición el año pasado acerca del número y clase de muebles y útiles de cada una de las escuelas oficiales, se tuvo conocimiento de que en su mayoría carecían de mesas, bancos, y del material más indispensable para la enseñanza ...¹¹⁶

Se trata del informe oficial de gobierno que da cuenta de la precariedad de las escuelas y en especial las de 3ª. Clase. De acuerdo a La Gran Comisión Revisora de las leyes de instrucción normal y primaria planteaba que la forma de enseñanza debe tener lugar del centro a la periferia. El mismo informe de gobierno hacía referencia a las dificultades y “triste situación de la raza indígena; se encuentra con la dificultad de aprestar maestros para esa raza, y debe tener presente que nuestro tesoro, a pesar de su estado bonancible, no puede abrir sus arcas con toda la liberalidad apetecida, para satisfacer cuanto antes las muy justas exigencias que tiene actualmente la Escuela Primaria”¹¹⁷

De las Escuelas Normales para Profesores y Profesoras menciona que estas han continuado su marcha imperturbable, bajo la dirección de sus jefes. La Escuela Industrial Militar, “establecimiento de doble o triple carácter, pues en él se adquiere no sólo la enseñanza primaria, sino también el conocimiento de algún oficio, a la vez que es un establecimiento de beneficencia por depender del Erario público “¹¹⁸Habla de la atención puesta a la Instrucción Primaria del Estado especialmente en lo que se refiere a la moralización de los preceptores, con justicia. Exhorta a los jefes políticos a fin de que consigan aumento en la concurrencia escolar.

Exalta los beneficios brindados a aquellas localidades donde los padres de familia han demostrado buena disposición por la educación de sus hijos. En ningún momento habla de las condiciones de trabajo y de infraestructura para los niños de los poblados alejados de las cabeceras municipales, donde los padres, por necesidades económicas, por falta de alimentos y por lejanía a las escuelas, no acceden a la educación para sus hijos. Incluso menciona de los castigos en las zonas de rebeldía suprimiendo la escuela como lo fue en caso de Santa Catarina Ocotlán “para castigar la rebeldía incalificable de los padres de familia, pues cree el gobierno que estas medidas de contraste resultarán provechosas para aumentar la concurrencia escolar”¹¹⁹

En contadas ocasiones menciona la palabra indígena, sin embargo en este mismo informe encomienda a la Gran Comisión Revisora de las leyes de instrucción normal y primaria la tarea de aprestar maestros para la raza indígena, y debe tener presente que nuestro tesoro,

¹¹⁶ Mensaje del Gobernador Emilio Pimentel en la XXIIIa. Legislatura, el 17 de septiembre de 1905. (Biblioteca del Archivo General del Estado de Oaxaca, AGEO).

¹¹⁷ Mensaje leído por el C. Lic. Emilio Pimentel, Gobernador constitucional del Estado ante la XXIIIa. Legislatura de mismo, y contestación de su presidente Lic. Guillermo Meixueiro, pp. 38 y 38 impreso, Biblioteca AGEO.

¹¹⁸ Idem. p. 33

¹¹⁹ Idem. P. 35

a pesar de su estado bonancible, no puede abrir sus arcas con toda libertad apetecida, para satisfacer cuanto antes las muy justas exigencias que tiene actualmente la Escuela Primaria”.

¹²⁰ “El Gobierno dividió sus labores entre 22 sub-comisiones con el objeto de que presentaran dictamen sobre todos los puntos que se referían a los niños en la edad escolar”. El primer punto o Tema que la Comisión plantea dice “La forma de enseñanza debe tener lugar del Centro a la Periferia”

Aunque no lo dice claramente, se supone que en la periferia están las escuelas de tercera clase, con niños indígenas y con las condiciones como fueron tratadas estas escuelas.

El informe del siguiente año (1906) se refiere a tres puntos primordiales en el ramo de la instrucción pública: el primero “la marcha regular del Instituto de Ciencias y Artes del Estado, de las Escuelas Normales para profesores y profesoras, de la Escuela Industrial Militar y de las demás establecidas en las cabeceras y pueblos de los Distritos”¹²¹ El segundo punto se refiere a la creación de “**Escuelas Regionales para formar el profesorado indígena**, con el fin de que ese cuerpo difunda en los pueblos de su misma raza las luces de una instrucción elemental y sencilla, pero sólida y provechosa, procurando ante todo la enseñanza del idioma español”¹²²

En el mensaje se demuestra que las escuelas normales no han dado el profesorado necesario para escuelas unitarias, “para la instrucción de los indios y que estas escuelas no llenan su objetivo, ni es posible darles actualmente mejor organización porque los egresos que demandaría esa mejora serían excesivos..”¹²³ Por esta razón “egresos excesivos” la instrucción y cultura a la “clase indígena” pasó a manos de las Escuelas Regionales, para los “desvalidos individuos de dicha clase social, sumidos hace siglos en la más crasa ignorancia, no obstante que tienen facultades y aptitudes, lo mismo para las ciencias, que para artes e industrias”... Los informes dan cuenta del gran número de escuelas de instrucción primaria creadas en las distintas poblaciones del Estado. Sin embargo, esas afirmaciones contrastan con la realidad para las poblaciones distantes de las cabeceras y distritos. Los datos que hemos encontrado confirman la presencia de una población en edad escolar engrosando las filas de analfabetas y una mínima proporción de población alfabetizada en los inicios del siglo XX. La mayor parte de la población analfabeta estaba constituida por campesino, indígenas en su totalidad, ligados a las labores de la tierra y las minas. En el país, los estados con mayor población indígena eran (y son) los estados de Oaxaca y Chiapas.

¹²⁰ Idem. P.38-39

¹²¹ Mensaje leído por el Gobernador del Estado, Emilio Pimentel ante la XXIIIa. Legislatura del mismo y contestación de su presidente, Francisco Parada, Oaxaca, 1906, p.67

¹²² Ibid.p.67-68

¹²³ Ibid. P. 68

La educación para los niños del campo era prácticamente nula, los programas de educación no llegaban a los rincones del mundo de los trabajadores de las haciendas: los hijos de los peones no gozaron del derecho a la educación puesto que debían trabajar largas horas en las haciendas. Para estos casos el principio de igualdad no ha existido a pesar de que – como lo describe Jorge Vera- “está perfectamente probado que la raza indígena es susceptible de educación, en la más basta acepción de la palabra, y la cultura de su alma es capaz de producir y ha producido frutos exquisitos comparables a los de las razas europeas...”¹²⁴

La educación no llegó a las regiones más apartadas, las cuales en su gran mayoría eran habitadas por indígenas y en las cuales predominaban las haciendas, rancharías y pequeños poblados. Sin embargo, -de manera contradictoria para la población rural-, durante las sucesivas administraciones del presidente de la República, Porfirio Díaz, se promovió el auge de las escuelas en las ciudades, especialmente en el Distrito Federal y Territorios, la apertura de escuelas normales y se convocaron y se realizaron congresos de instrucción pública en los cuales se debatieron y acordaron la instrumentación de programas y métodos de enseñanza, entre otros aspectos, aunque no se profundizó en la discusión acerca de la educación rural ni de la trascendencia que esta tenía como política educativa. Así, el incremento de las escuelas a nivel primario en realidad apenas cubrió la oferta de espacios educativos apenas alcanzó al 20 por ciento de la población escolar del país. Como un balance de los logros en materia educativa, en 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a iniciativa de Justo Sierra, quien aseguró que: “Incontables fueron naturalmente las congregaciones de indios, pueblos, rancharías y pequeños poblados que continuaron desprovistos de escuelas primarias, y las villas y ciudades no tuvieron suficiente mientras que en la capital de la República y en las de varios Estados proseguían fabricándose profesores y profesionales al por mayor”.

Las escuelas alejadas se encontraban en tal estado que los informes de gobierno no lo podían ocultar y los jefes políticos de los poblados clamaban por la dotación de muebles para las escuelas. En 1908 el jefe político, Victoriano González, certificaba que las escuelas primarias de este distrito (Etla) en su mayoría no contaban con mesas, bancas, que eran necesarias para el servicio, aún faltando las dotaciones para cubrir otras escuelas que les corresponde según su categoría). También en este mismo expediente, encontramos una solicitud promovida por el ayuntamiento de Magdalena Apazco, pidiendo la creación de una escuela para niñas:

C. Gobernador: El Jefe Político del Distrito de Etla envió a esa Superioridad copia de un Acuerdo del Honorable Ayuntamiento de San Agustín Etla, por el que solicita la

¹²⁴ Vera Estañol, *Historia de la Revolución Mexicana, México*, Editorial Porrúa, 1976, p. 37

autorización correspondiente para retirar del depósito de \$368.73 ctvos. Que existe a favor en el Monte de Piedad del Estado, la cantidad que necesita para proveer a la escuela de niñas de aquel pueblo, los muebles y útiles que solicita la preceptora ... ¹²⁵

En el siglo XIX, los liberales se dieron cuenta que la raza indígena era necesaria para la modernidad, razón por la cual se debían buscar estrategias para convertirlos en individuos trabajadores que participaran en la transformación del Estado. Esta estrategia fue la instrucción. “Liberales y conservadores compartieron la idea que para civilizar al indio era necesario educarlo y consideraron la educación como una especie de regenerador de la raza.”¹²⁶

A pesar de que el artículo 3° de la constitución de 1857 formulaba el carácter libre de la enseñanza, bajo el porfirismo se produjo una reacción espiritualista, y el clero volvió a controlar totalmente la educación. La educación obedecía a los intereses económicos y políticos de los grupos monopolizadores de la riqueza del país y debía servir para sostener la estructura económica y social de la nación, de la que el **Estado Porfirista** no era más un producto y resultado. La educación popular fue abandonada totalmente en este período y los campesinos que eran la mayoría de la población no tuvieron acceso a ella.

Entre los años de 1895 y 1910 la población analfabeta en la república mexicana alcanzó el 72 y 82% de la población mayor de diez años; para 1930, disminuye el analfabetismo. En los casos de Chiapas y Oaxaca se puede decir que toda la población era analfabeta, responde el sector rural formado por los indígenas y campesinos.

Volviendo un poco al inicio del siglo XX, el informe rendido por el C. Gobernador del Estado el 16 de Septiembre de 1900, decía:

“...las escuelas en la mayoría de los pueblos del Estado carecen tanto de los útiles más indispensables para la enseñanza moderna, cuenta con un número de alumnos, relativamente al de niños en edad escolar y están inscritos por preceptos que no tienen las aptitudes que para el magisterio se exige, debido ya al poco empeño que los padres de familia muestran por la educación de sus hijos y al descuido con que las autoridades ven la aplicación de la ley sobre la enseñanza obligatoria, y a lo exiguo de los sueldos fijados a los preceptores y al corto número de los que pueden ejercer el profesorado”.¹²⁷

La mayoría de los alumnos que ingresaban a las escuelas, desertaban al poco tiempo, por enfermedad, o por cuestión de trabajo para ayudar a la economía del hogar primordialmente en épocas de escasez de alimento y por consiguiente su carestía.

En 1895-1900 y 1907 toda la población de habla indígena estaba excluida de la escolarización y su ocupación principal era la de peones del campo compuesta por mujeres, hombres y

¹²⁵ Archivo General del Estado de Oaxaca. AGEO. Carestía de alimentos Sección de Gobierno. Distrito de Villa. Sección 1ª. Exp.89

¹²⁶ *Ibid.* p. 40

¹²⁷ Informe del Gobernador del Estado ante la XXIII Legislatura, 16 de septiembre de 1900, Tuxtla Gutiérrez (Imprenta del Gobierno del Estado)

niños, tanto en Chiapas como en Oaxaca. En cuestión del indígena, la lengua indígena va desapareciendo en cuanto se incrementa el desarrollo y la tecnología en el campo. Esto no quiere decir que los indios bilingües dejen de formar parte del monto de analfabetos.

Desarticulación de las comunidades; carestía y escasez de alimentos

A raíz del movimiento de reforma agraria durante el porfiriato con las leyes sobre baldíos y colonización, y la creación de las compañías deslindadas, un gran número de campesinos quedaron sin propiedad: Unos fueron arrancados de su terruño y distribuidos por todas las haciendas del país; otros quedaron concentrados en reducidas parcelas previstos para el servicio en las haciendas. Esta situación trae como consecuencia la ruptura de la unidad comunitaria, familiar, étnica y cultural.

Para el gobierno, el campesino constituía un gran peligro y era un obstáculo para el desarrollo y progreso de la nación; se estaba desarrollando el modelo capitalista en el sector agrario principalmente. Las relaciones capitalistas en el campo aceleraron la descomposición de las comunidades indígenas; los indios pasaron de pequeños propietarios, a asalariados. “El campesino lanzado al arroyo, si quiere vivir, tiene que comprar el valor de sus medios de vida a su nuevo señor, el capitalista industrial en forma de salario”¹²⁸. La acumulación del capital se hizo a través de las haciendas y la relación de hacendado, peón.

Otro fenómeno que llevó a la desarticulación de las comunidades y el abandono de las escuelas por los niños fue la crisis agrícola en periodos determinados lo cual provocó la escasez de productos de primera necesidad en especial de granos, los que muchas veces se importaron llegando a los consumidores a precios elevadísimos imposibles de obtener en la mayoría de los casos por los campesinos o comunidades indígenas, pues sus bajos salarios impedían la capacidad de compra.

La situación vivida por los trabajadores del campo, obligó a las familias enteras incluyendo niños y ancianos, a sumarse al peonaje, para reunir el escaso jornal y poder comprar el maíz. Esto llevó a la deserción escolar en el caso de los niños, agregando a esta causa las enfermedades y epidemias de que eran objeto por sus bajas condiciones vitales.

En el Archivo General del Estado de Oaxaca hemos encontrado documentos oficiales que nos dan muestra de la situación vivida por las comunidades por la falta de alimentos:

Los presidentes municipales de los pueblos de Betaza, Sologa, Yalzona, Yojovi, Zaachila, Juquila y Zaagocho, manifiestan que la escasa concurrencia de los niños a los establecimientos de sus respectivos pueblos, es debido a que varios niños se han enfermado,

¹²⁸ Carlos Marx. EL CAPITAL, Edit. Siglo XXI, México 1976. p. 634

pero lo que más ha estrechado a los padres de familia a mandar a sus hijos a la escuela..., es por el alto precio del maíz, artículo de primera necesidad... pues se vende a 50 y 56 pesos con tendencia al alza.

Por lo tanto se han visto obligados a ocupar a sus hijos en las labores del campo con el objeto de reunir el pequeño jornal al de ellos para la compra de grano.¹²⁹ Sin embargo, y pese a la grave situación de la escasez de granos, en la mayor parte de los pueblos del Estado de Oaxaca, encontramos que en el año de 1905, “El Presidente de la Republica pide 10 cargas de trigo amarillo de la sierra de Ixtlan...”¹³⁰

En el distrito de Tlacolula el jefe político, escribe una carta al Oficial Mayor pidiéndole que se digne acceder en beneficio de la clase menesterosa del campo o ayuntamiento, “pues aunque las lluvias han escaseado, no es motivo poderoso para poner la referida semilla a los precios del mercado que actualmente se expende, tanto por haber existencias como porque aún no es tiempo de considerar como perdidos los sembrados; en su mayor parte se encuentran en regular estado. Aunque las lluvias han escaseado, no es un motivo para subir exageradamente los precios...”¹³¹ En este mismo año, 1901, el jefe político de Juchitán anunciaba una carestía en varios pueblos del distrito, principalmente del maíz, del 15 de marzo al último de julio. “Compete a los presidentes municipales para que provean a sus habitantes. Febrero 14 de 1901”¹³². El jefe político de Silacayoapan denunció al gobernador, en un telegrama con fecha del 3 de octubre de 1901, que “día a día es más difícil la situación para los habitantes del distrito, por la carestía del maíz, debido a que los hacendados han elevado el precio de 9 pesos hectolitro, por lo cual está emigrando mucha gente en busca del grano”.¹³³ Alternativamente a la escasez y elevados precios de los alimentos se tienen noticias de las consecuencias que habían acompañado a la pérdida de cultivos y a la aparición de enfermedades. Por ejemplo, en 1902, en el municipio de Choapan, “en los pueblos de Metaltepec, Zacatepec, y esta cabecera, se han dado muchos casos de Viruela negra, cuya epidemia ha causado grandes estragos... Se han salvado los que han tomado hierva eficaz. En cuanto a la agricultura, se recoge café en los lugares cálidos, el maíz es escaso en lo general; se produjo la mitad del año anterior”.¹³⁴ En ese mismo año, el 22 de septiembre, dentro de los acontecimientos registrados en el distrito de Juxtlahuaca, se hicieron notar los

¹²⁹ Archivo General del Estado de Oaxaca. (en adelante AGEO). Carestía de alimentos Sección de Gobierno. Distrito de Villa. Sección 1ª. Exp.89

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ AGEO. Tlacolula. Relativo al alza de precios. 1901 Exp. No. 20

¹³² AGEO. Carestía de alimentos. Sección Gobierno 1901-1911. exp. . 1

¹³³ Ibid.. Exp. No. 105

¹³⁴ AGEO. Decretos y Circulares. Choapan y Tlacolula. Leg, 34

efectos que había provocado un ciclón, cuya duración fue de 24 horas, en las siembras de maíz, las cuales habían sido arrastradas por el agua de los ríos en su gran mayoría.

En 1905 se presentó igualmente una gran escasez de alimentos en algunos distritos del Estado de Oaxaca: “El Gobierno no autoriza al jefe político de Villa Alta para establecer una junta de beneficencia compradora de maíz que tenga por objeto aliviar a la clase menesterosa en la carestía de aquel producto”. El jefe político del distrito de aquel entonces, Ramón González envía una carta al Gobernador del Estado, Lic. Emilio Pimentel, donde hace algunas aclaraciones en vista de que no se había provisto de maíz a esta cabecera. Manifiestas que la pérdida de la cosecha de la mayor del distrito.

Por otra parte, el hambre trajo consigo, la emigración de gran parte de la población en busca de mejores condiciones de vida, lo que a su vez ocasionó la disminución de mano de obra en la agricultura. Las autoridades se vieron en la necesidad de pedir al gobierno del Estado su ayuda para aliviar el mal.

Por otra parte, en 1910, Emilio Pimentel, a la sazón gobernador del Estado de Oaxaca declaró ante la XXV Legislatura local las medidas de la salubridad que había dictado ante las enfermedades que habían atacado a la población de varios municipios oaxaqueños:

Esta se ha visto amenazada en Tlacolula, Teotitlan del Valle, San Miguel Tilquiapam, de Ocotlan, de Huajuapam, Cacalotepec y Macuilianguis, del distrito de Ixtlan, por el tipo exantemático. La colerina en Jamiltepec. La viruela y sarampión en el Centro y disentería en la cabecera de Putla.

Grave ha sido la situación de las clases proletarias en el país, con motivo de las tempestivas y fuertes heladas acaecidas en fines de septiembre del año anterior que arruinaron los campos sembrados, y con la pérdida de las cosechas trajeron los más terribles amagos del hambre y la penuria, males espantosos porque las más veces apetecen seguidos del cortejo de crímenes y aun trastornos de la paz pública.

Nuestro Estado no escapo por completo tan fuertes sucesos... Los distritos más afectados fueron: Nochixtlan, Teposcoluta y Coixtlahuaca. Se recibió maíz del extranjero a través del gobierno federal.¹³⁵

En el año de 1912 nuevamente se tiene noticia de la escasez de maíz en el Distrito de Huajuapam. La autoridad de este distrito se dirige al gobierno para pedir autorización de compra de maíz con más fondos del gobierno para obtener una gran cantidad y distribuirla a preciso de costo de Tehuacan a la población de Huajuapam de León.

Breves reflexiones

¹³⁵ AGEO. Sección de Gobierno. Mensaje elaborado por el Lic. Emilio Pimentel, Gobernador Constitucional del Estado, ante la XXVa. Legislatura del mismo. 16 de septiembre de 1910

Los textos aquí expuestos dejan ver con claridad que la educación rural, específicamente la dirigida a la población indígena, fue convirtiéndose en un tema primordial en el diseño de las políticas educativas del Estado mexicano. No obstante, el arraigo de la escuela en las regiones rurales estuvo estrechamente vinculada a las condiciones de vida de la gran mayoría de los habitantes: pobreza, marginación, enfermedades, hambrunas, represión política y aún las concepciones acerca de “lo indígena” que favorecían u obstaculizaban cierto tipo de escuelas y educación que se adecuara a las necesidades materiales y culturales de esta población. El conocimiento del mundo rural y dentro de éste de la cultura indígena permitió una mayor sensibilidad sobre lo que representaban la educación rural y de la necesidad de precisar los fines y los contenidos que tenía que cumplir. Aquí se han expuesto algunas discursos que ilustran las ideas que sustentaron la educación rural mexicana.

LA POLÍTICA PÚBLICA DE SEGURIDAD ESCOLAR EN BOGOTÁ.¹³⁶

Daniel Enrique Carranza Torres

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

e-mail: tscarranza@gmail.com

Introducción.

En el caso colombiano al igual que en el resto del mundo, la seguridad escolar al presentarse como una de las respuestas de la sociedad al problema social de la violencia escolar, logra constituirse en un problema político e inscribirse en la agenda pública, donde finalmente la controversia y las posturas de actores sociales y políticos, permiten formular directrices de

¹³⁶ Esta ponencia hace parte del trabajo de tesis doctoral del autor, en particular los insumos del estado el arte y planteamiento del problema de investigación.

política pública para la seguridad escolar en la ciudad de Bogotá, haciendo evidente la relación global – sectorial frente a este tema.

La ponencia presenta a partir de una revisión de fuentes el estado actual de la temática de seguridad escolar, privilegiando su análisis para la ciudad de Bogotá en tanto política pública, siendo relevante el enfoque de los derechos humanos y particularmente el énfasis en los derechos de la infancia, en este sentido se contrastará con las visiones tradicionales de seguridad que se asumen desde la doctrina de seguridad nacional y el actual paradigma de seguridad humana.

En el campo escolar la violación a los derechos de los niños y las niñas, se configura de diferentes formas, el discurso jurídico da cuenta en parte de estas configuraciones a partir de entender la nueva condición de sujetos de derecho que gozan los niños y niñas, sin embargo el alcance o efectividad de las políticas de cada Estado frente a esta responsabilidad, está supeditado al desarrollo de su doctrina legislativa en primera instancia, luego a los factores de contexto de cada país, esto incluye las capacidades económicas, sociales y culturales del mismo, que se ven necesariamente reflejadas en los procesos democráticos y participativos para el diseño y ejecución de estas políticas garantistas. Dicho así se hace necesario una revisión permanente de las políticas públicas que abordan este tema, en el entendido de garantizar el ajuste o reformulación de la política frente a su eficacia en la aplicación de los derechos de niños y niñas.

En la actualidad existen para la ciudad de Bogotá, diferentes instrumentos jurídicos que dan cuenta de un abordaje público para la temática de seguridad escolar desde diferentes enfoques o abordajes, pero principalmente responden o buscan intervenir el problema social de la violencia escolar desde la óptica de los derechos humanos.

Diez años han transcurrido desde la creación del SISDISE (Sistema Distrital de Seguridad Escolar), y la ciudad de Bogotá cuenta hoy con un Programa de respuesta integral de orientación escolar - RIO, que hace parte de un Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC. “En este sentido, la SED (Secretaría Distrital de educación) le ha apostado a la articulación coordinada y eficaz de varios instrumentos que permitan materializar varios Acuerdos del Concejo de Bogotá adoptados durante los últimos años en materia de convivencia, seguridad y orientación escolar. Acuerdos que constituyen la expresión política de distintos sectores que han trabajado para el mejoramiento de la educación de las niñas, niños y jóvenes del Distrito Capital.”(Secretaría de Educación Distrital, 2013, pág. 4)

Lo anterior valida la necesidad de un acercamiento a la seguridad escolar desde el enfoque de análisis de las políticas públicas, reconociendo la importancia de establecer cómo las acciones de la institucionalidad pública, han comprendido el problema de la violencia escolar y cómo este se vuelve un campo amplio de abordaje multidisciplinar, donde se configuran enfoques, tipologías, paradigmas y programas de prevención e intervención de la misma.

La seguridad escolar como problema político.

El concepto de seguridad tiene un desarrollo en la lógica de construcción del Estado-Nación, lo que hace indispensable remitirse a la Seguridad Nacional como categoría política referida al Estado; ésta como tal, se consolida durante la segunda mitad del siglo XX y sirve de soporte a la tendencia militarista de la segunda posguerra mundial. Equipara la Seguridad del Estado con la de la sociedad, pero las transformaciones que desde la década de los años 60's del siglo XX vienen sucediendo, en lo económico, político y tecnológico, amplían las dimensiones estratégicas internacionales, en las cuales la categoría toma sentido. (Leal Buitrago, 1994, pág. 45).

Estas transformaciones implican un tratamiento multi e interdisciplinario a los problemas de seguridad frente a los componentes básicos de la globalización; es decir, el final de la guerra fría, la multipolaridad económica y política, junto con la unipolaridad militar estadounidense, el resurgimiento de los nacionalismos y la emergencia de los conflictos regionales y locales, el debilitamiento del Estado, base del paradigma dominante de organización política (Estado-nación). “La doctrina de la seguridad nacional ha tenido un impacto significativo en el diseño de las políticas gubernamentales de seguridad en Colombia a partir de la segunda posguerra mundial. Esta doctrina ha estado, desde su concepción, íntimamente ligada a la política exterior norteamericana”. (Borda, Rodríguez, & Libreros, 2004 -2006)

Después del 11 de septiembre del 2001, por cuenta de los atentados a las torres gemelas en Estados Unidos, se reencaucha la seguridad Nacional y se equipara a la lucha contra el terrorismo, y la seguridad ciudadana, sencillamente termina siendo la expresión de la primera en el contexto local, protección al mercado y recuperación, captación de escenarios productivos. En cuanto al contexto hemisférico en América Latina, los Estados Unidos, siguiendo los lineamientos de su Estrategia de Seguridad Nacional de septiembre de 2002 sobre la guerra preventiva contra sus enemigos directos, ha orientado su política a identificar fuentes de terrorismo en el hemisferio y a incrementar su presión sobre algunos gobiernos en el área para que combatan más eficazmente este fenómeno en conjunto con su estrategia de lucha contra el narcotráfico.

En el ámbito regional, la estrategia estadounidense, promovida también por algunos gobiernos como el de Colombia, donde se encuentra uno de los mayores focos de violencia y desestabilización de la región, así como de movimiento del narcotráfico, consiste en vincular al narcotráfico como fuente de financiamiento de los grupos terroristas locales y unificar políticas y recursos para enfrentar ambos fenómenos.

Este proceso, donde la seguridad es el elemento fundamental de las relaciones de Estados Unidos con la región, genera, a su vez, distanciamientos entre los gobiernos cercanos a Washington y aquellos que tienen una línea más “independentista”, como es el caso de Colombia y Venezuela.

La Cumbre de Jefes de Estado del hemisferio celebrada en Monterrey en octubre de 2003, significó un termómetro de las relaciones entre Estados Unidos y América Latina, relaciones que en lo que a América Latina se refiere, indican claramente que la región fue la gran perdedora del 11 de septiembre.

En efecto, con posterioridad a los atentados terroristas, América Latina dejó de estar en la agenda directa del gobierno de Washington, más preocupado por la lucha contra el terrorismo internacional y también en renovar su alianza con la Unión Europea luego de la crisis que tuvieron a raíz de la invasión a Irak. Pero a pesar de este repliegue a la concepción más conservadora de la seguridad en el mundo, es claro y pertinente que la seguridad ciudadana ha de ser conceptualizada “como un instrumento de bienestar social. Así concebida, sobrepasa el estricto marco jurídico-social del sistema penal tradicional; ya no son solamente la justicia y la policía quienes han de procurarla, sino también las políticas de bienestar social y calidad de vida junto con otros nuevos actores de control” (Delgado, 1997, pág. 96)

Este enfoque es llamado “socio-político”, ya que “la seguridad ciudadana, más allá del carácter de tema ideologizado, es ante todo un derecho al que le corresponde un deber. Junto con la defensa de las amenazas externas y las garantías de mantenimiento de la paz y el orden, la seguridad material constituye uno de los pilares sobre los cuales se asientan las relaciones entre gobernantes y gobernados” (Camacho Guizado, 1994, pág. 70)

La seguridad ciudadana, concebida como seguridad humana que propicia la realización de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, es diferente de la seguridad del Estado. Para el Estado existe el deber, e incluso el derecho, de proteger su existencia e integridad de los ataques que se den por fuera de las reglas establecidas en el ordenamiento constitucional y en las normas pertinentes del derecho internacional o que apelen a la violencia. (Borda, Rodríguez, & Libreros, 2004 -2006, pág. 16)

En el mundo a mediados de la década de los 90 e inicios de los años 2000, va tomando fuerza la categoría de seguridad humana, es decir tiene un corto tiempo de aparición y se presenta en parte como antagónica de la seguridad nacional y mucho más amplia que la concepción de seguridad ciudadana pues se concentra fundamentalmente en la seguridad de la persona y no en el Estado o el mercado.

La seguridad humana se va configurando como un paradigma, según Pérez de Armiñon, existen dos enfoques que deben ser punto de partida para un entendimiento de la categoría, el enfoque amplio y el restringido,

“El primero se centra en la “libertad frente a la necesidad”, esto es, en la satisfacción del desarrollo humano y de un mínimo bienestar (seguridad alimentaria, sanitaria, medioambiental, etc.), y se corresponde a la formulación inicial de la seguridad humana realizada por el PNUD en su *Informe sobre Desarrollo Humano* de 1994, sostenida también por la Comisión de la Seguridad Humana, liderada por Japón, y su relevante informe *La seguridad humana ahora*, publicado en 2003. Por su parte, el enfoque restringido se centra en la “libertad frente al temor”, esto es, en la protección ante la violencia física en contextos de conflicto. Su gestación y expansión ha venido de la mano en gran medida de la Red de Seguridad Humana, promovida por Canadá e integrada por varios estados. (Pérez de Armiñon, 2006-2007, pág. 60)

El enfoque de los derechos humanos y la apuesta por el desarrollo humano constituirán dos pilares en el entendimiento de la seguridad humana, después de 1994, aparecerán dos hitos que fortalecerán la categoría de seguridad humana, “la creación, en 1999, de la Red de Seguridad Humana, formada por doce países de todas las regiones del mundo, que celebra reuniones ministeriales cada año; y la publicación, en 2003, del informe de la Comisión de Seguridad Humana titulado “Human Security Now: Protecting and Empowering People” (La seguridad humana ahora : proteger y habilitar a la gente), en el que se insta a adoptar una iniciativa mundial para promover la seguridad humana.” (Fuentes & Rojas, 2005, pág. 10)

La emergencia para el contexto latinoamericano frente a la categoría de seguridad humana se hace pertinente pero también ambigua, por la dificultad que supone llevar a la práctica desde la institucionalidad pública todo el despliegue que implica una categoría tan amplia. Por lo anterior la Organización de Estados Americanos (OEA), plantea que

“En nuestro hemisferio, en nuestra condición de Estados democráticos comprometidos con los principios de la carta de las Naciones Unidas y la Carta de la OEA, reafirmamos que el fundamento y razón de ser de la seguridad es la protección de la persona humana. La seguridad se fortalece cuando profundizamos su dimensión humana. Las condiciones de la seguridad humana mejoran mediante el pleno respeto a la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, así como mediante la promoción del desarrollo

económico y social, la inclusión social, la educación y la lucha contra la pobreza, las enfermedades y el hambre.” (Organización de Estados Americanos. OEA, 2003, pág. 3)

En este sentido se comparte el análisis que hacen Fuentes & Rojas, cuando dicen que “en el contexto latinoamericano habría que concentrarse en dos temas: a) la necesidad de establecer en términos prácticos y operativos la relación entre la seguridad nacional, la seguridad internacional y la seguridad humana; b) el uso de la violencia como un elemento determinante de análisis en esta materia. (Fuentes & Rojas, 2005, pág. 15)

Precisamente el enlace clave que existe inicialmente entre estas concepciones de seguridad hasta aquí esbozadas y la seguridad escolar, tiene que ver con la manifestación de la violencia de tipo social y su relación con el campo escolar, según Gvirtz & Larrondo, “la violencia y la escuela tienen una relación de muy larga data, si bien a lo largo del tiempo fue cambiando el tipo de violencia y su modo de ejercicio. Por ejemplo, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX – o mediados de siglo- el ejercicio de la violencia estaba prácticamente monopolizado por la autoridad formal, ya que era prerrogativa exclusiva de los docentes o directivos.” (Gvirtz & Larrondo, 2012, pág. 296).

De esta forma se ha transformado de ser una violencia monopolizada por los docentes y directivos, a estar en las relaciones entre iguales, es más Zurita nos plantea que “el abordaje de este problema es singular porque descansa en la idea de la influencia perniciosa del contexto -ocasionada por la creciente inseguridad, consumo y venta de drogas, pandillerismo, delitos, uso ilegal de armas- en las escuelas y sus integrantes.” (Zurita, 2012, pág. 26)

Lo anterior podría reflejar una relación directa de la triada, seguridad nacional, seguridad ciudadana y seguridad escolar, si el énfasis de esta última no está centrado en el enfoque de derechos humanos, si no en la búsqueda de eliminación de amenazas, y del control sanción, característico de la doctrina de seguridad nacional.

A su vez se hace necesario tener presente que los contextos y entornos de la escuela son fundamentales en la comprensión de su seguridad escolar, así

“según el primer planteamiento de Henry Giroux, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en que están situadas, es por ello que se hace difícil pensar la escuela en sí misma; por lo tanto, es necesario dar cuenta del entorno en el cual se desenvuelve, en un contexto que está en permanente cambio y con unos sujetos allí involucrados que, en su conjunto, afectan directamente las relaciones en el interior de la dinámica escolar, al tiempo que ésta puede incidir en lo comunitario.” (Ruiz Botero, 2006, pág. 81)

Es pertinente entonces mencionar que existen relaciones muy estrechas entre el entorno y la escuela, como por ejemplo en este caso el sentimiento de inseguridad y la violencia, Catherine Blaya, identifica estos dos fenómenos, primero “el sentimiento de inseguridad en el barrio genera un sentimiento de inseguridad en el colegio también y que los dos se encuentran significativamente relacionados. Además, el sentimiento de inseguridad está relacionado con la percepción de vivir en un lugar poco agradable” (Blaya, 2012, pág. 43). Segundo, “cuando la percepción de violencia en el barrio es alta, la tendencia es parecida en cuanto a lo que pasa en el colegio.” (Blaya, 2012, pág. 42)

Particularmente la seguridad escolar en el mundo como tema relevante para la protección de los derechos de niños y niñas, se trazó inicialmente para el abordaje de la problemática de la violencia escolar, aunque la seguridad escolar como categoría goza de un sentido integral para la protección y prevención de toda forma de violación de los derechos de niños y niñas en el campo escolar.

“Conseguir que los centros escolares sean más seguros y que así también lo sean las comunidades ha de ser una prioridad fundamental. Ésta fue, en breve, la conclusión a la que se llegó en la primera conferencia de la Comisión Europea sobre Seguridad en la Escuela que tuvo lugar en Utrech (Países Bajos) del 24 al 26 de febrero de 1997. La conferencia se planteó como reunión de expertos, entre los que se encontraban investigadores y representantes gubernamentales. El objetivo de la misma era proporcionar información sobre aspectos concernientes a seguridad en las enseñanzas primaria y secundaria, las relaciones entre escuela y comunidad, y las posibilidades de convertir la escuela y la comunidad en espacios más seguros.” (Mooij, 1997, pág. 29)

A la par con la idea de una escuela segura, el tema de la violencia escolar comienza a ser central y de interés global hacia la década de los noventa del siglo XX, “Cambio de actitud sobre el impacto de conductas violentas en niños y jóvenes. Antes de la década de los 80 en la mayoría de los países, temas como la violencia, acoso, racismo... en las escuelas eran prácticamente ignorados. Uno de los pioneros en este tipo de estudio, el noruego Olweus ya señalaba por aquellos mismos años la importancia de un enfoque global, comprehensivo, a la hora de reducir los niveles de acoso y violencia. Este enfoque, en la actualidad, está siendo aplicado tanto en países europeos como fuera de este ámbito (Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Estados Unidos, etc.)” (Monclus & Saban, 2006, pág. 8)

El tema de la violencia escolar constituye una entrada al mundo de las instituciones escolares que para muchos es el reflejo de las violencias en la sociedad, evidentemente con otros alcances y tipificaciones, para la línea de investigación en violencia y educación del DIE-UD (Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Distrital), se considera que “tanto la

violencia intrafamiliar como la violencia escolar y juvenil han sido catalogadas dentro de la categoría de las violencias impulsivas o difusas.” (García Sánchez, 2010). Siguiendo a Olweus, “la violencia escolar ha sido definida como la persecución física o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que victimiza, sin que éste pueda romper el círculo vicioso. Este tipo de actos, trae como consecuencias la disminución de la autoestima, ansiedad, depresión, dificultad para la integración escolar, dificultades en el aprendizaje.” (Olweus, 1998)

Del año 1989 en adelante persistirá una estrecha relación entre la seguridad escolar y la manifestación de la violencia escolar, ambas responden esencialmente a un asunto de interés pedagógico que trasciende el abordaje exclusivo de la pedagogía y se inserta como un asunto de interés colectivo multidisciplinario, en el orden de las entidades supranacionales con directrices amplias y enfoques diversos, de los organismos nacionales y entidades nacionales y locales.

La escuela abre las puertas al debate público de su seguridad,

“La falta de seguridad en la escuela trae emociones particulares porque la escuela es considerada como un “santuario”. Al favorecer el aprendizaje y la socialización, así como el desarrollo pleno de las personas, la educación es reconocida internacionalmente como una herramienta esencial para el desarrollo social y económico y para la promoción de la igualdad. Por eso, toda violencia cometida en un establecimiento escolar es vivida por la sociedad como un ataque grave, no solamente a los derechos de la víctima, sino también a los fundamentos de una institución primordial”. (CIPC. Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad, 2008)

La política pública de seguridad escolar en Bogotá.

En el caso colombiano al igual que en el resto del mundo, la seguridad escolar al presentarse como respuesta al problema social de la violencia escolar, logra constituirse como un problema político e inscribirse en la agenda pública, donde finalmente la controversia y las posturas de actores sociales y políticos, hacen evidente la relación global – sectorial, formulando directrices de política pública para la seguridad escolar en la ciudad de Bogotá.

Según Eljach, es necesario incentivar la investigación para comprender la violencia escolar, pero también para que sirva de fundamento para la política pública. “Permitir la utilización de estas investigaciones y estudios para formular políticas públicas y construir indicadores

asentados en la realidad; es decir, investigar para promocionar el cambio y poder responder de forma inmediata, pero al mismo tiempo estructural, a la violencia al interior de las escuelas.” (Eljach, 2011, pág. 114)

El discurso que ha optado la nación colombiana a partir de la Ley 1620 de 2013, se ajusta al enfoque de los derechos humanos, Según Jiménez, este enfoque aporta a la superación de la visión de derechos por generaciones, por concebirlos como integrales, interdependientes y complementarios, al igual que la concepción de que los derechos se pueden materializar por medio de políticas públicas.

“El Enfoque de los derechos humanos se concibe como una nueva perspectiva sobre la manera de lograr la materialización de los derechos y elevar la dignidad humana; esto explica su cercanía con los procesos de desarrollo socioeconómico y humano. La perspectiva de derechos también se puede entender como el paso siguiente a las luchas por el reconocimiento positivo-legal de los derechos humanos: si ya están en la constitución, si ya están en los tratados internacionales, es hora de concretarlos”(Jimenez, 2007, pág. 44).

En este sentido la temática de la seguridad escolar se complejiza pues al asociarse con el enfoque de los derechos toma un carácter transversal que cruza las esferas del bienestar social, esto implicaría entender la seguridad escolar como una expresión del Estado social de derecho, en el sentido de la eficacia del derecho, rebasando el solo contrarrestar o mitigar la violencia escolar. En el artículo 2° del Acuerdo 173 de 2005, se plantea que *“entiéndase la seguridad escolar como el conjunto de condiciones requerido para que los miembros de la comunidad escolar puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o les impone el ordenamiento jurídico interno y las normas internacionales sobre derechos humanos.”* Lo anterior constituye una directriz relevante para la ciudad de Bogotá en el abordaje de la seguridad escolar y actualiza a la ciudad en el tema en relación con el contexto internacional.

Frente a esto, existe también una expresión legislativa para Colombia, podría mencionarse la Política Nacional de Seguridad y Convivencia, que incluye como marco normativo la *Ley de Seguridad Ciudadana 1453 del 24 de junio del 2011. “Por medio de la cual se reforma el código penal, el código de procedimiento penal, el código de infancia y adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad”*, estas aunque su énfasis no es el campo escolar si se relacionan con algunas dinámicas punitivas o no, que emergen o se configuran en relación con el espacio escolar, también se encuentra en estrecha relación con esta normatividad el Sistema de Responsabilidad Penal

Adolescente, que aunque tiene una vocación restaurativa no se aparta en la práctica de la prevención secundaria y terciaria contra la violencia y el delito.

Las estadísticas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), plantean que los delitos de tráfico de estupefacientes y porte ilegal de armas de fuego, son los más frecuentes en adolescentes.(ICBF. Boletín SRPA, 2010). Lo cual implica que las reformas al código penal aumentan las penas para adolescentes, la ley 1453 de junio del 2011, Estatuto de seguridad ciudadana, modifica a su vez el Código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006, que va tener un impacto en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), debido a la creación de nuevos tipos penales que plantea el Estatuto, ampliando la congestión del Sistema, que tiene por vocación un componente garantista y pedagógico, pero que termina convirtiéndose en un lugar de privación de la libertad, donde no es posible garantizar los derechos de los adolescentes.

Así la búsqueda de la seguridad ciudadana, se convierte en una política criminal que responde básicamente a una estrategia de lucha contra las bandas criminales y a las dinámicas de la guerra y la violencia urbana. Centrarse en la pena y no en la visibilización del conflicto en la sociedad, es una ruta que criminaliza y etiqueta, particularmente en este caso a los jóvenes.

Las directrices de política pública de seguridad escolar en Bogotá, son el reflejo de la relación global-sectorial, pues la ciudad se adelanta al Estado colombiano en formular un acuerdo en el orden normativo para atender el asunto de la violencia escolar en las instituciones educativas del Distrito, el Acuerdo 173 de 2005, antecede al Código de Infancia y Adolescencia, a partir de la Ley 1098 de 2006 que lleva el mismo nombre. El asunto de los Derechos de los niños y niñas es relevante para el país y más si sumado a esto las condiciones de conflicto armado, el narcotráfico y las condiciones de desigualdad social en el país, por enumerar algunas son determinantes en la reproducción de los conflictos y las violencias, con certeza el campo escolar no es ajeno a estas dinámicas, aunque el mismo produce su propia violencia y estado de inseguridad escolar, como hemos visto hasta ahora en el contexto internacional, el nacional no es ajeno a esta tendencia.

Siguiendo la trayectoria de las directrices de política para Bogotá en el tema, aparecerá el “Acuerdo 434 de 2010. Por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar”. Este complementará al SISDISE y comenzará a definir un enfoque de abordaje de la violencia escolar para Bogotá y será reglamentado por el Decreto 546 de 2011.

Artículo 1.- Créese el Observatorio de Convivencia Escolar en el Distrito Capital, como parte del Sistema Distrital de Seguridad Escolar.

Artículo 2.- Objeto. El Observatorio de Convivencia Escolar será un espacio de reflexión pedagógica, con el objeto de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital.

En esta tendencia se fortalecerá la política en el énfasis de la convivencia escolar sin apartarse de la lógica centrada en la seguridad escolar, que quedara planteada en el “Acuerdo 449 de 2010. Por medio del cual se establece el programa caminos seguros al colegio como política distrital en Bogotá D.C.” Este define en su articulado inicial lo siguiente:

Artículo 1°. La Política Caminos Seguros al Colegio, tendrá como objetivo priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital. Mediante acciones que vinculen a la Autoridad de Policía, la participación activa de la comunidad educativa, la Comunidad circundante a los colegios, el mejoramiento de los entornos escolares y los recorridos peatonales en cuanto al espacio público, los servicios públicos, la infraestructura y señalización.

Parágrafo: Las Secretarías de Gobierno y Educación coordinarán la debida aplicación integral de la Política "Caminos Seguros" y definirán los Planes de Acción Correspondientes.

Otro instrumento jurídico de política de seguridad escolar para el Distrito Capital, buscará fortalecer la gestión escolar con un énfasis en el adentro y el afuera, es decir tendrá presente el entorno de las instituciones escolares, como su dinámica interna. Esta se presenta en el “Acuerdo 502 de 2012. Por medio del cual se crean los planes integrales de convivencia y seguridad escolar - PICSE y se dictan otras disposiciones”. Dispone inicialmente lo siguiente:

Artículo Primero. Los Planes Integrales de Convivencia y Seguridad Escolar - PICSE son las herramientas de planeación y gestión de las instituciones educativas distritales en materia de la seguridad escolar y convivencia estudiantil en Bogotá, D.C., los cuales tendrán como objetivo principal prevenir los problemas de seguridad y de convivencia de los estudiantes al interior y en los entornos de los centros educativos.

En la actualidad el discurso de la política se dirige hacia la lógica de la orientación escolar, la estrategia RIO es la expresión de unificar o poner en relacionamiento las diferentes directrices normativas en el Distrito Capital, ella plantea que la “normatividad no solo es de especial importancia para la ciudad, sino que constituye un sustento legal, que abarca una serie de insumos pertinentes para acompañar eventos asociados a la convivencia y la ciudadanía que puedan presentarse en los centros educativos, desde una perspectiva amplia de orientación escolar.” (Secretaría de Educación Distrital, 2013, pág. 4). La siguiente ilustración muestra los Acuerdos que se tuvieron en cuenta:

Ilustración 1.



Fuente: Ilustración, (Secretaría de Educación Distrital, 2013, pág. 5)

El avance de la política de seguridad escolar desde la perspectiva de la actual administración distrital es relevante, pues el discurso se ha fortalecido en el enfoque de los derechos humanos, ha sido un trasegar importante en la medida que se articulan discursos como la convivencia escolar, entornos seguros, y orientación escolar.

La Secretaría de Gobierno de Bogotá realizó un estudio en el año 2007, sobre la situación de la convivencia y seguridad con más de ochocientos mil estudiantes, los datos del informe son presentados en el siguiente cuadro, siendo relevantes en porcentaje estadístico el hurto y el maltrato emocional. “El presente informe contiene el análisis general de las estadísticas descriptivas que resultaron de esta encuesta luego de su expansión por el DANE a la población escolar total matriculada en los grados considerados por el estudio (826.455 estudiantes) en los planteles escolares de Bogotá y municipios aledaños.”(Secretaría de Gobierno., 2007)

Cuadro: Conclusiones y recomendaciones

TIPO DE VIOLENCIA	PRESENCIA	SUGERENCIAS
Hurto menor sin violencia en contexto escolar	56%	Investigaciones cualitativas en contextos específicos
Maltrato emocional: insultos	38%	Intervenciones orientadas a mejorar el respeto y la confianza
Maltrato emocional: exclusión por pares	22%	
Bullying	15% compañero de curso, 12% otro curso	Hacerla más visible

Acoso sexual verbal	13% compañero de curso, 9% otro curso	
Contactos sexuales no deseados	10%	
Armas blancas	9%	Desincentivar porte de armas
Percepción dentro y fuera de la escuela	11% dentro, 28% fuera	Protección de la ruta de los escolares
Consumo de sustancias ilícitas	33% alcohol, 3% drogas	Procesos de comunicación pública

Nota fuente: elaboración propia a partir de Secretaría de Gobierno (2007, pp. 5-7)

Sin embargo a pesar de la claridad de las directrices políticas la realidad de los problemas de violencia escolar e inseguridad siguen siendo relevantes y no hay una clara disminución del fenómeno. Para el año 2013 la Secretaria de Educación del Distrito, realizó la Encuesta de Clima Escolar y Victimización, en ella “se encuestaron 118.000 estudiantes en total, que representaron a las y los 568.000 estudiantes, total de estudiantes de los colegios públicos y privados en esos grados. Del total de encuestados 86.500 son de colegios públicos y representaron a 377.000 estudiantes, y 31.400 de colegios privados, que representaron a 191.000 estudiantes” (Secretaria de Educación del Distrito, Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas., 2013, pág. 15)

La encuesta constituye un buen referente del estado actual de la situación del campo escolar frente al tema de la seguridad escolar, pues en la actualidad los planes, programas y proyectos en el tema tienen un alto grado de integralidad y responden de forma amplia a las necesidades y requerimientos de la población escolar y sus entornos, sin embargo la situación desde el 2006 tiende a empeorar en algunos aspectos como el entorno, y en otros se mantiene, la Secretaria de Gobierno realizó la encuesta ese año con factores similares, incluso la encuesta del 2011 realizada por la Secretaria de Educación se ajusta a esta tendencia. En el 52% de los colegios públicos, el 20% o más de las y los encuestados manifestaron que al menos una vez los habían atracado. Este reporte sólo se da en el 22% de los colegios privados. (Secretaria de Educación del Distrito, Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas., 2013, pág. 72)

Conclusiones

Hasta aquí queda manifiesto que en los últimos años se ha pensado el problema de la violencia escolar desde la acción pública y que la configuración de dicha respuesta estatal se mueve desde la perspectiva de la seguridad escolar, la convivencia, y más reciente la orientación escolar, todas articuladas por el enfoque de derechos de niños y niñas, pero

también influenciada por la doctrina de la seguridad nacional equiparada a la seguridad ciudadana, como respuesta a los problemas subyacentes de violencia social relacionados con el campo escolar.

La seguridad escolar es un tema relevante en el mundo, pues desde finales de los años 70 del siglo XX, se viene configurando su conceptualización y operativización en el contexto escolar, el impacto de programas nacionales e internacionales para mitigar la violencia escolar, la formulación de directrices de orden supranacional asociadas al enfoque de derechos humanos por parte de agencias y organismos internacionales para la protección de los niños.

Todo lo anterior permite entender la seguridad escolar como un problema político, que requiere la atención de todos los actores de la sociedad involucrados directa o indirectamente con el campo escolar, en particular de los Estados como responsables directos de la materialización de los derechos humanos en sus países, responsabilidad que se implementa fundamentalmente a través de sus legislaciones y políticas públicas, estas últimas nos manifiestan el estado actual de las intervenciones públicas para brindar seguridad escolar y finalmente son una imagen de la comprensión de una sociedad particular sobre el capital simbólico que le atribuyan a su institucionalidad educativa.

La seguridad escolar es un estado de confianza, un valor social que se mueve en la idea de la percepción, y busca entre otras cosas la rentabilidad del sistema escolar, así las instituciones escolares deben preocuparse y garantizar ese estado de confianza en sus prácticas, constituyéndose en una variable de la calidad de la educación y además ajustada al discurso jurídico como garantía del respeto a los derechos humanos, sin embargo la aplicación de medidas de seguridad en un enfoque vigilantista o punitivo, cercano a la doctrina de seguridad nacional trasgrede el sentido pedagógico de toda acción de bienestar en el contexto escolar.

La seguridad escolar puede pensarse incluso como una garantía de un sistema escolar con altos grados de calidad educativa. Es también un dispositivo de control social para niños, niñas y adolescentes en términos de mitigar la violencia escolar y otros factores que amenazan el aprendizaje de los mismos durante el tiempo de su escolarización. En esencia la seguridad escolar cobraría valor pedagógico al asumir el enfoque de derechos humanos y ser garante de la nueva condición de sujetos de la infancia, apartándose de la lógica de protección al mercado y su producción de sujetos de consumo.

La violencia es un objeto político, la seguridad escolar puede transitar hacia un asunto educativo.

Bibliografía

Blaya, C. (2012). Violencia Escolar: ¿una juventud desilusionada? En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (págs. 31-44). Mexico-Francia: Siglo XXI editores.

Borda, E., Rodriguez, C., & Libreros, J. (2004 -2006). *Conflicto y seguridad democratica en Colombia. temas criticos y propuestas*. Bogotá D.C, Colombia: FESCOL, FUNDACIÓN SOCIAL.

Camacho Guizado, Á. (1994). Seguridad ¿Para la gente o para el Estado? *Analisis politico* N° 21, 80-95.

CIPC. Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad. (2008). *Informe Internacional Prevención de la Criminalidad y Seguridad Cotidiana: Tendencias y Perspectivas*. Montreal, Quebec, Canada: CIPC.

Delgado, J. (1997). El tránsito hacia un nuevo sistema de seguridad. En G. Segobia, *Justicia, seguridad y convivencia en santa Fe de Bogotá*. (pág. 153). Bogotá: Consejería Presidencial para el desarrollo territorial.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en america Latina y el caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Unicef y Plan.

Fuentes, C., & Rojas, F. (2005). *Promover la seguridad humana: marcos éticos, normativos y educacionales en América latina y el Caribe*. Paris. Francia: UNESCO.

García Sánchez, B. Y. (2010). Linea de investigación violencia y educación. Bogotá, Colombia.

Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, Construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 295-312). México: Siglo XXI Editores.

ICBF. Boletín SRPA. (25 de enero de 2010). www.icbf.gov.co. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/BOLETINANUALSRPAparte1ener25de2010.pdf>

Jimenez, W. (2007). El enfoque de los Derechos Humanos y las politicas públicas. *Revista Civilizar. Universidad Sergio Arboleda*, 31-46.

Leal Buitrago, F. (1994). *Seguridad Nacional y seguridad ciudadana, violencia urbana e inseguridad ciudadana*. Santa Marta, Colombia.: PNUD-PNR.

- Monclus, A., & Saban, C. (2006). *Violencia Escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*(313), 29-52.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ed. Morata.
- Organización de Estados Americanos. OEA. (2003). Declaración sobre seguridad en las Américas. *Conferencia Especial sobre seguridad*. (págs. 1-14). México: OEA/Ser.K/XXXVIII .
- Pérez de Armiñón, K. (diciembre-enero de 2006-2007). El concepto y el uso de la seguridad humana: análisis crítico de sus potencialidades y riesgos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 76, 59-77.
- Ruiz Botero, L. D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. tipología de conflictos escolares segun estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellin*. Medellin. Colombia.: IPC Instituto popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular.
- Secretaria de Educación del Distrito, Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Encuesta Clima escolar y victimización*. Bogotá: Documento Institucional, Bogotá Humana.
- Secretaria de Educación Distrital. (2013). www.redacademica.edu.co. Obtenido de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/03_que_es_rio.pdf.
- Secretaria de Gobierno. (2007). *Convivencia y seguridad en ambitos escolares de Bogotá DC*. Secretaria de Gobierno. Bogotá: <http://www.elespectador.com/files/d8f4461c07272f8357a73012230992f3.pdf>.
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la Convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 163.

LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LAS CONTRAVENCIONES Y LAS INFRACCIONES: EL HURTO Y EL ROBO ESCOLAR¹³⁷

Por: Martha Ligia Calle Pinto¹³⁸

Introducción

En el campo investigativo de la violencia escolar, se ha venido desarrollando estudios concentrados en la descripción de distintas formas que este fenómeno toma con referencia a las relaciones que se dan entre los miembros de la escuela.

Entre ellas podemos reconocer el matoneo, el maltrato y las agresiones entre otros; sin embargo existe otro tipo de manifestación de la violencia escolar que aparece subsumido a estas formas de violencia en la escuela y que requiere ser reconocido, desnaturalizado y extraído como un fenómeno particular con sus propias dinámicas. Estas son las contravenciones y las infracciones escolares, que afectan la vida institucional y además impactan la vida de las niñas, niños y jóvenes en distintos contextos fuera de la escuela. De las manifestaciones más cotidianas en relación con las anteriores encontramos el hurto y robo escolar. Por eso este ejercicio investigativo se concentra en identificar el análisis documental sobre el tema desde algunas de las variables que lo configuran y desde las que ha sido planteado.

Se revisaron para este propósito alrededor de 50 fuentes entre las que se destacan los estudios realizados por Blaya y Debarbieux (2004,2012), Abramovay (2005), García (2008,2012), Chaux (2002, 2013) y Bolívar (2010), a través de los cuales fue posible reconocer los conceptos y tipologías asociadas al campo de la violencia escolar, entre las que encontramos el acoso, el maltrato incluyendo las aproximaciones realizadas a los conceptos de contravención e infracción desde el fenómeno del hurto y robo escolar. Mostrando la necesidad de elaborar un campo diferenciado en torno a estos fenómenos, para ello es importante diferenciar el hurto como contravención y el robo como infracción y así mismo encontrar alternativas de comprensión y abordaje pertinentes en el campo educativo, desde una perspectiva preventiva y formativa,

Los estudios sobre Violencia Escolar

¹³⁷ Documento elaborado como parte de la tesis de doctorado. "DE LAS CONTRAVENCIONES A LAS INFRACCIONES ESCOLARES: UN ANALISIS DEL HURTO Y ROBO EN LAS TRAYECTORIAS FAMILIARES, ESCOLARES Y BARRIALES", inscrito en la línea de Violencia Escolar del Doctorado Interinstitucional de educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹³⁸ Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magister en Desarrollo Educativo y Social y en la actualidad, estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. Docente orientadora de la Secretaría de Educación. Dirección electrónica: ansesofi@gmail.com.

A finales de la década de los sesenta aparece en Europa, primero en Suecia y luego en otros países nórdicos un interés particular por la escuela y los hechos de violencia que en ella se venían manifestando; Dan Olweus, es el precursor de estos estudios que tenían como objeto reconocer las condiciones presentes en las conductas intimidatorias entre pares, y para los años ochenta se da comienzo además a un interés por intervenir el fenómeno (Monclus & Saban. 2006:18).

Dentro de los países líderes en los procesos de investigación sobre violencia escolar en Europa, encontramos a Francia, que desde la década de los 60 hasta la actualidad ha venido desarrollando distintos acercamientos al tema a partir de categorías que van desde la relación de la violencia como parte de la indisciplina: “En Francia, las investigaciones se han focalizado históricamente en la indisciplina del alumnado (Testanière, 1967; Sélosse et al., 1972; Tallon, 1983) (Blaya, Debarbieux & Ortega. 2004:296), así estas conductas se encontraban asociadas a las formas de relación entabladas entre los miembros de la comunidad educativa como parte de las dinámicas propias de las instituciones.

Luego los estudios se dirigieron al reconocimiento de aspectos asociados con las condiciones de la sociedad y la vida en la escuela (Blaya, Debarbieux & Ortega. 2004:296), para ello analizaron categorías conceptuales como: *clima escolar*, *victimización* y *seguridad escolar*, mediante las cuales pudo ser recocida con respeto a la primera, la influencia de las condiciones generales de las instituciones, en torno a los tipos de relaciones que en ellas se establecen entre los miembros de la comunidad; y con respecto a las dos últimas como las formas de inseguridad de los contextos a los que pertenecen las escuelas se ven reflejados en las dinámicas institucionales; estos elementos generaron la creación e implementación de distintas alternativas frente al fenómeno de la violencia escolar.

Se crea el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, que busca conformar una red de investigadores que ha recogido experiencias investigativas tanto de Francia como en otras latitudes, estos ejercicios han permitido configurar el campo de la violencia escolar mediante el reconocimiento de categorías, como la delincuencia y victimización en los jóvenes y los problemas asociados con ella y de manera central reconocer los modos de abordaje investigativo pertinentes al campo (Blaya, Debarbieux & Ortega. 2004:296), posteriormente se configuró El Observatorio Internacional de la Violencia Escolar como una ONG que además busca identificar aquellas propuestas exitosas en torno a la intervención y prevención del problema (<http://www.ijvs.org/5-6346-Presentacion.php>).

Para la década de los noventa la investigación, se concentra en el concepto de seguridad y busca reconocer las expresiones de violencia al interior de la escuela cuestión que fortalece e impulsa planes encaminados a la disminución de la violencia escolar.

En países como España, la investigación inicia con fuerza para la década de los 90, con un interés particular en reconocer el fenómeno del acoso (bullying) como un campo poco explorado y reconocido en el país (Ortega, 2006, p. 29), Estos ejercicios se ha caracterizado por estar encaminados a la intervención como elemento importante en la investigación,

En países como Canadá el concepto de seguridad escolar es el más importante para el análisis de la violencia, allí se crea el Centro Internacional para la prevención del Crimen (ICPC), cuyo trabajo se ha concentrado en procesos de capacitación e intercambio internacional enfocados en procesos preventivos de conductas criminales, mediante el reconocimiento de prácticas exitosas que susciten la conformación de sociedades seguras y saludables, disminuyendo los índices delincuenciales y la victimización(Misión y Actividades | CIPC. (n.d.). Retrieved November 26, 2015, from <http://www.crime-prevention-intl.org/es/about-us/presentation/mission-activities.html>),

En México el trabajo se ha relacionado con las categorías de victimización, la percepción de seguridad, además con el campo del conflicto y la agresividad, como conceptos explicativos de las relaciones violentas (Perea, Calvo & Anguiano. 2010:5), elementos que influyen de manera significativa en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia, así se busca explicar aquellos factores de orden biológico, ambiental, cognitivo, social y de personalidad asociados al desarrollo de la violencia en la escuela, determinando como el ambiente escolar puede constituirse en promotor de conductas agresivas, razón por la cual la democratización de la escuela, se constituye como herramienta en la transformación del ambiente y la tramitación positiva del conflicto.

Las tendencias investigativas en Colombia, tienen unos matices bastante particulares, teniendo en cuenta las condiciones políticas, sociales y culturales de nuestro país.

Por una parte los desarrollos en el campo se han realizado desde la perspectiva de comprensión de la escuela como reflejo de la violencia del país, así las condiciones socio-económicas y culturales se han hecho elementos relevantes en el análisis que se han encaminado de manera puntual a la generación de diagnósticos que permitan desarrollar estrategias de intervención para minimizar las conductas agresivas y el conflicto en las escuelas.

Desde una segunda perspectiva, los problemas de violencia escolar se han asumido en relación con los problemas de seguridad y violencia urbana. Así lo enuncia Valencia (2004). La comprensión sobre la violencia se relaciona con cuestiones como por ejemplo la convivencia ciudadana como es el caso del estudio realizado por Chaux (2002) que desarrolla

su tesis centrado en el desarrollo moral de los jóvenes como alternativa para la prevención de la violencia Urbana en Colombia.

Sin embargo aunque en primera instancia se hacía enormemente relevante el afuera de la institución escolar, con posterioridad la escuela emergió como escenario propio de estudio con sus propias categorías y dinámicas.

Desde los 90 se da entonces un giro importante en la investigación colombiana sobre la violencia escolar, apareciendo trabajos que se concentran en los entornos próximos a la vida de las instituciones escolares como parte clave en la comprensión de las relaciones que al interior de las escuelas se tejen; así cuestiones como la violencia intrafamiliar, comienzan a jugar un papel central en torno a las reflexiones sobre las dinámicas de la violencia y la aparición de “nuevos escenarios y actores” frente al fenómeno. La familia y el barrio se hacen espacios de análisis de la violencia escolar, en tanto lugares de reproducción de diferentes tipos de relaciones sociales, entre ellas la violencia. (García. 2008:109). Las conductas violentas se relacionan con los lugares que transitan los jóvenes y en el que se encuentra la escuela; condiciones como el pandillismo empiezan a ser reconocidos como determinantes en la aparición de la violencia (Idep.1999:22), pero ya no entendidos como cualquier tipo de violencia, es una particular, diferenciada, con sus propias dinámicas y formas particulares. La violencia escolar.

Este breve recorrido, permite entender cómo el fenómeno de la violencia escolar ha ampliado su mirada sobre los conceptos y categorías que entorno de él giran, permitiendo visibilizar que las conductas de hurto y robo deben ser un objeto de estudio particular aunque se haya encontrado asociado a otras formas de violencia en las escuelas, en tanto se relacionan con distintas variables y abordar procesos de atención y prevención implica reconocer la naturaleza que ellos comportan.

Principales tipologías sobre la violencia escolar

En diferentes estudios sobre violencia escolar se encuentran características particulares dentro de las manifestaciones de las conductas violentas en el espacio educativo, ellas configuran el campo de la violencia en la escuela y han permitido reconocer las diferentes maneras en las que este ha sido entendido, conceptualizado y las cuales han configurado su constitución. A continuación se desarrollará brevemente algunos tipos de manifestaciones asociadas a la violencia en la escuela, el acoso, el maltrato y por último de manera más amplia las contravenciones e infracciones escolares.

En primer lugar, el aspecto más visible de la violencia escolar, es el acoso o intimidación escolar, que aparece desde los primeros estudios realizados por Olweus (1998) que define este término como:

“La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo. A acciones negativas que lleva cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus. 1986 y 1991).

Este primer concepto desde el que emerge la visibilización de la violencia escolar, se encuentra conectado a las relaciones establecidas entre los estudiantes dentro de las instituciones escolares que comporta unas características particulares que lo configuran, en especial el tipo de relación desigual que existe entre víctima y agresor y el tipo de agresión que se da entre ellos, que puede ir desde la violencia física hasta la simbólica. En estos estudios el hurto y el robo eran considerados formas de acoso.

Una segunda tipología sobre conductas violentas en la escuela aparece bajo el concepto de maltrato que en un primer momento, fue relacionado con la categoría de acoso como “maltrato entre compañeros”, bajo esta denominación se reconocían no solo formas de violencia como la simbólica, sino también conductas contraventoras como por ejemplo las riñas (Eljacha.2011:43).

Posteriormente, las conductas de maltrato que se encontraban encubiertas en el abuso entre iguales comienzan a ser estudiadas desde el campo de la educación en torno al currículo oculto y el control educativo ejercido en la relación estudiante-profesor. Fernández (2008).

El maltrato se hace relevante en los estudios sobre la delincuencia en niños, en tanto se reconoce las consecuencias negativas que este provoca en el desarrollo de los infantes (Rodríguez. 2011:72).

En cuanto al campo propiamente dicho de la violencia escolar el maltrato ha sido abordado como parte del concepto de trato social, entendido como aquellos comportamientos socialmente aceptados, así se concibe el maltrato como:

“...el maltrato lo referiremos al trato inadecuado o no aceptado socialmente entre personas tanto en la interacción social, interacción verbal e interacción emocional que en la condición de poder de unos se abusa de los otros propiciando malestar, daño físico y emocional.” (García. 2012: 34).

Esto muestra como las tipologías de la violencia requieren ser diferenciadas y discriminadas puesto que el maltrato no pueden ser entendido como acoso, y el hurto y el robo no son

conductas que puedan ser comprendidas en toda su dimensión desde el maltrato o el abuso de pares.

Las contravenciones e infracciones escolares el hurto y el robo

La institución escolar, no escapa de verse transformada en estos procesos y es así como aparece en el campo escolar una categoría importante de análisis las contravenciones escolares, que comenzó a describirse como una condición emanada de la “delincuencia juvenil”, desde la perspectiva criminológica.

Este término ha servido para reconocer las conductas desarrolladas por los jóvenes, que por su edad y madurez psicológica no pueden considerarse como sujetos imputables. Así los comportamientos de esta población, son entendidos en sentido amplio, considerándose no solo aquellos actos: “...enjuiciables como conducta punible, sino que también se incluye el quebrantamiento de normas básicas de convivencia por parte de menores”. (Rodríguez. 2006:352).

En el campo escolar la categoría comienza a hacer transito como un problema social, relacionado con la seguridad, la implementación de normas en la escuela y las sanciones frente a las acciones que afectan el ambiente escolar, así las contravenciones son consideradas un problema social, relacionado con el desarrollo moral de los sujetos, como sucede con las dinámicas de la sociedad a gran escala. (Chaux.2013:26). O como una forma de “afirmación e imposición” que traslada a la escuela la “cultura de la calle” en la que cada sujeto es responsable de su propia seguridad. (Abramovay.2005:839).

Sin embargo, ya se venía desarrollando una idea relacionada con la contravención como manifestación de incivilidad; entendida como aquellas pequeñas acciones que aunque parecieran insignificantes, afectan la cotidianidad de los grupos cuando, trasgreden la convenciones sociales mínimas y permite vislumbrar falta de pertenencia sobre lo público, generando una sensación de inseguridad. (Abramovay.2005:839). Es importante resaltar que en un primer momento estos actos eran relacionados con “un problema de la población “pobre e incivilizada” (Gvirtz & Larrondo.2012:297), cuestión que ha sido ampliamente desmentida no solo con la investigación sino también con las mismas manifestaciones de violencia en el mundo.

“El aumento en la frecuencia y/o el agravamiento de las conductas más problemáticas como, el ejercicio de la violencia física entre pares de alumnos o hacia los propios docentes, ha influido en una nueva configuración temática, sobre todo, porque esto se presenta en un momento en que la escuela confronta una crisis de autoridad. Debido básicamente a que juntar bajo el mismo capítulo a los ritos tradicionales y muchas

veces salvajes como las novatadas; con el consumo de drogas, los robos y con la amplia gama de comportamientos denominados «incivilidades» expresa una crisis en la confianza que la escuela tiene sobre su propia capacidad de abordar todo ese rango de problemas. Furlan, A. (2003).”(Perea, Calvo & Anguiano. 2010:1).

De este modo, las contravenciones irrumpen en el espacio escolar como una manifestación de la violencia contra la escuela y los sujetos que en ella se encuentran, así se configura como un problema en relación con la convivencia y el clima escolar entendida por García (2012) como:

“...Aquellos comportamientos reprochables, sancionados socialmente que pueden atentar contra quien los actúa o contra personas o grupos sociales. En el Código Penal colombiano es considerado como una falta de menor gravedad que no tipifica un delito (García. 2012:36).

Las contravenciones al patrimonio económico en Colombia, se encuentran tipificadas por la Ley 1153 del 31 de julio de 2007 “de las pequeñas causas en materia penal”, en ella se distinguen las formas relacionadas con el ámbito de afectación al que se encuentra dirigido el hecho como:

“Artículo 30. Contravenciones contra el patrimonio económico. Excepto el hurto con violencia sobre las personas; o colocando a la víctima en condiciones de indefensión o inferioridad o aprovechándose de tales condiciones; (...) son constitutivas de contravenciones penales, cuando la cuantía no supere los diez (10) salarios mínimos legales mensuales vigentes, las siguientes conductas:

1. Hurto (C. P. art. 239).
2. Hurto calificado (C. P. art. 240).
3. Hurto agravado (C. P. art. 241).
4. Hurto atenuado (C. P. art. 242)...”(Ley 1153 de 2007, recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26014>)

El hurto es considerado como un acto que atenta contra los bienes materiales de las personas, sin embargo en la cuestión que aquí abordamos existe un elemento esencial referido al sujeto implicado y al espacio en donde se desarrolla tal conducta; en cuanto al primero son niños y adolescentes quienes se ven implicados en tales comportamientos, y en segunda medida es en el espacio escolar en donde emerge esta forma de violencia, de manera que entendiendo la dinámica y la función de la escuela se hace necesario considerar un modo particular de reconocer y entender el problema, más cuando el valor de las cosas que allí está

en juego no hace parte de lo contemplado por la ley, pero que si tiene una fuerte relación con el aspecto formativo de los sujetos y ciudadanos que conforman la sociedad.

Podemos definir el Hurto como la Ley penal colombiana lo entiende: “Artículo 239. Hurto. El que se apodere de una cosa mueble ajena, con el propósito de obtener provecho para sí o para otro...” (Ley 599 de 2000, recuperado en:<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6388>); sin embargo en el ámbito escolar este puede ser conceptualizado como una forma de victimización en el ambiente escolar en el que un niño o joven escolarizado se apropia sin violencia de un bien ajeno.

Del mismo modo en que las comprensiones del fenómeno de la violencia escolar fue en principio subsumido exclusivamente a la conducta de acoso, el hurto en la escuela ha sido considerado como un comportamiento asociado a este tipo de manifestación de la violencia escolar:

“El “matoneo” siempre ha existido. Todos recordamos lo que hemos leído, lo que vivimos o lo que alguien nos relató sobre los muchachos que chantajeaban, golpeaban, quitaban las meriendas a los más pequeños o golpeaban a los compañeros a la salida de la escuela”(Idep.1999:36).

Así no solo el hurto, sino las riñas como se puede observar, se consideraban en un principio una misma forma de violencia en el espacio escolar.

Aquí es importante reconocer, que las condiciones socio-económicas y la cultura de la violencia también se encuentran enunciadas como factor relevante en la aparición de situaciones entre la población juvenil, estimando este hecho como característica que hace a ciertos sectores más proclives en la aparición de la conducta de hurto.

Una cuestión importante de resaltar aquí, es que el hurto es reconocido por varios estudios como una de las conductas con mayores niveles de ocurrencia entre los jóvenes (Brussa. 2012:42), (Martínez.2012:140) y (Álvarez.2008:26), en distintas latitudes, generando una sensación de inseguridad ciudadana muy alta. Colombia no es la excepción; algunas instituciones, evalúan estadísticamente el impacto de este comportamiento en la juventud desde el contexto de la ciudad, el propósito de la mayoría de estos estudios está relacionado con el planteamiento de programas para la atención de jóvenes vinculados con los sistemas penales. De esta manera las contravenciones comienzan a ser entendidas como un elemento conectado con los conceptos de seguridad ciudadana (Álvarez. 2008:26).

A partir de la correlación del hurto como una cuestión de seguridad, comienza a ser visibilizada dicha manifestación en el campo escolar, como parte de la categoría de seguridad escolar:

“En el reciente informe Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá (2006), se destacan aspectos significativos de esta problemática y se sugieren pautas para su tratamiento. Una de las principales manifestaciones es la alta prevalencia del hurto menor sin violencia en las escuelas. En el estudio se considera que el hurto menor puede estar relacionado con formas de maltrato, exclusión y rechazo por parte del grupo de compañeros.” (García. 2008: 116).

Y como se puede evidenciar, aún se mantiene ligada a otras tipologías de la violencia escolar. De esta manera, se hace evidente que aquellos actos de apropiación de un bien ajeno sin violencia directa ocurridos en las escuelas, aún sean explicados a partir de otras tipologías del campo de la violencia escolar.

El campo de las infracciones se ha tratado conceptualmente desde el marco de la justicia y por ello está relacionado con la noción de delito, como conducta de violación a las reglas legales y como percepción de las sociedades modernas en las que los valores sociales están determinados por la posesión de bienes a cualquier costo (Kemelmajer.2004:19). Así frente a los sujetos jóvenes, esta categoría se ha comprendido, desde el criterio de “conducta juvenil” como práctica ilegal a los reglamentos de gobierno, que son considerados como un campo en el que la escuela no tenía una injerencia directa. Perea, Calvo & Anguiano. (2010).

Las conductas infractoras han sido entendidas, en la dependencia entre conducta desviada y posición en la estructura social; por un lado, como conducta desviada, producto de la pertenencia a una clase social particular (teoría de la anomía y la elección racional) y por otro como el resultado de distintas variables psicosociales (familia, relación con pares, uso del tiempo libre, etc.) Cuyas características preceden al origen de estas formas de actuar (teoría del control y aprendizaje social) (Hein.2007:6). Esta idea es asumida como forma de entender la cuestión, en relación con la escuela, por ejemplo en el estudio de Ruíz (2006) la aparición de conductas delictivas se sustenta en las condiciones de pobreza y pertenencia a grupos sociales particulares.

Las infracciones se encuentran en principio, inexorablemente ligadas a la relación individuo-sociedad y el impacto que las condiciones de vida producen en el comportamiento de los jóvenes, sus decisiones y la posibilidad de un cambio de vida. (Barros.2008:11). En esta misma vía se considera vinculado el estilo de vida con el desarrollo de una personalidad tendiente a la delincuencia, (Richard.1997), desde cuyo ámbito explicativo es el ambiente

social el que reproduce unas formas concebir y vivir la vida en los sujetos desde todos los órdenes.

Desde la idea del problema de la infracción como una manifestación fuera de la escuela, a manera de violencia social y por tanto de inseguridad ciudadana, se entiende que esta cuestión aparece como fuente de vulneración de niños y jóvenes como población altamente afectada (Pérez.1996:11).

La delincuencia juvenil se une como campo conceptual de comprensión de la violencia de los jóvenes como actores sociales, atravesado por múltiples interrelaciones que configuran modos particulares de vida y comportamiento de este grupo (Pérez.1996:7). En este punto, se hace totalmente relevante la idea de la resocialización de los jóvenes y la responsabilidad de la sociedad en torno a este propósito y para ello el campo educativo, no el escolar se hace elemento vital en las transformaciones sociales (Rodríguez. 2011 y Álvarez 2008)

De este modo se establece un puente entre las condiciones sociales y contextuales y la aparición en la escuela de armas, pandillas y hechos violentos que transforman las relaciones entre estudiantes, maestros y padres (Idep.1999:31).

Así los comportamientos delictivos, comienzan a ser una cuestión de las instituciones educativas, vistos desde la violencia escolar como desviación de la conducta, que van desde la trasgresión de las normas hasta actos violentos que atentan contra la vida (Henry.2000: 21).

En este proceso de comprensión de las infracciones en el campo escolar, las rutas de explicación se hacen a través de conceptos conocidos. Investigaciones como la desarrollada por Abramovay (2005) busca reconocer aquellas situaciones ocurridas en la escuela en relación con el concepto de “victimización”, referido a los hechos que producen afectación contra la persona o sus bienes. Así la inseguridad escolar emerge como elemento importante que permite reconocer la percepción de los jóvenes, en torno a la violencia en la escuela y las indagaciones sobre los actos violentos describen varios tipos de infracciones como parte de estos sentimientos de inseguridad (Blaya, Debarbieux & Ortega. 2004:301). A través de ellos se logró identificar las dinámicas y transformaciones del clima en las instituciones (Pérez & Mejía.1996:192).

La conducta de robo es entendida como infracción en tanto constituye una acción punible no solo dentro del espacio escolar sino dentro de las leyes Colombianas, en tanto se ejerce una violencia directa en contra de la víctima, de manera tal que se produce en ella un estado de indefensión, que le impide estar en las mismas condiciones que su agresor.

En la cotidianidad del habla, referirse al hurto y al robo parece convertirse en dos caras de la misma moneda, sin embargo es importante hacer una distinción entre los dos términos; cuando se hace referencia al robo este se reconoce evidentemente como un proceso de apropiación ilegítima de un objeto y se diferencia del hurto, en que este hace uso de la fuerza. (Hein. 2007: 31). O como refiere Abramovay (2005):

“La principal diferencia entre una y otra infracción es que el hurto es realizado sin coacción y el robo presupone que el agredido se sienta coaccionado, ya sea por la utilización de algún tipo de arma, ya sea por medio de amenazas. De tal forma, considerando que en los testimonios los alumnos hablan de robos y no mencionan la existencia de coacción, los términos hurto y robo son utilizados en este artículo como sinónimos, para ser fiel a su lenguaje.” (Abramovay .2005: 848).

En este punto es importante detenernos pues para esta investigación se hace necesario reconocer que ambas conductas, deben ser entendidas de forma discriminada en tanto hacen parte formas de tipificación distintas, que requieren ser analizadas y tenidas en cuenta para su comprensión, así el hurto corresponde a una conducta contraventora y el robo a una infracción propiamente dicha.

Un aspecto importante con referencia a la manifestación del robo, tanto en la escuela como en otros espacios, es la naturalización que este ha tenido, se considera un hecho: “cotidiano de poca gravedad o un acto aceptado, como una acción que puede generar una reacción de indiferencia o aceptación” (Chaux. León & Trujillo. 2013: 23). Que incluso es considerado como simple pérdida (Chaux. León & Trujillo. 2013: 24). Y frente al cual se buscan diversas formas de justificación, no solo en la escuela sino también en la familia haciendo que incluso se promuevan las acciones de robo, al asumirse que al no haber afectado no existe el delito (Chaux. León & Trujillo. 2013: 18).

La escuela se convierte en un espacio de nadie, en el que el cuidado de lo público no es un ejercicio ciudadano importante, por ello no existe conciencia en los actos de robo como parte de las manifestaciones de violencia en la escuela, ni tampoco se reflexiona en torno al impacto de estos hechos en el ambiente escolar, el aprendizaje y la vida institucional. (Abramovay. 2005: 851).

De este modo, desde distintos campos disciplinares se ha buscado comprender la conducta de robo, por ejemplo, desde la psicología se atribuye esta acción a una cuestión de desarrollo y conciencia sobre los hechos cuando los niños son menores de 6 años (Zolten & Long.1997:1), además de existir una fuerte relación con la condición de pobreza y las conductas de robo de los padres y las pautas de formación que se desarrollan en la familia

(Zolten & Long.1997:2) de este modo el robo se asocia con los procesos de desarrollo moral y la comprensión del funcionamiento social (Zolten & Long.1997:2) esta perspectiva determina el robo como un problema de salud mental cuando persiste como una acción crónica (Zolten & Long.1997:4).

De otra parte, el robo también es entendido desde la perspectiva delincencial, como un comportamiento que se da fuera del contexto escolar y en el que la etapa adolescente se constituye como el momento de ingreso a este tipo de comportamientos (Rodríguez. 2011:34) y también se asocia como una condición del contexto en especial de las dinámicas constituidas en las calles y la delincuencia juvenil, desde donde los jóvenes comienzan a conformar grupos que con posterioridad comienza a hacer nexos con los estudiantes de las escuelas y así se da inicio a su tránsito y contacto con el mundo de la escuela (Idep.1999:17).

De otra parte, la manifestación del robo comienza a ser considerada como una cuestión relacionada con los centros educativos y así se comienza a configurar como una acción social que afecta las relaciones en la escuela y que explica la naturalización del fenómeno desde las concepciones psicológicas en torno al desentendimiento moral:

“... Los mecanismos de desentendimiento moral podrían ser usados para minimizar la culpa y liberar barreras morales que pudieran servir de freno frente a la posibilidad de robar. Por ejemplo, alguien puede estar muy tentado por una oportunidad que se le presenta para robar algo que alguien deja descuidado. Inicialmente puede considerar que no es correcto robarlo y sentir algo de culpa por pensar en robarlo. Pero luego puede autojustificarse con excusas como, en realidad la culpa es de quien dejó el objeto descuidado. Esta justificación puede ayudar a liberarlo del freno inicial a robar y del sentimiento de culpa o remordimiento después de haberlo hecho. Luego, estas auto justificaciones contribuirán a que sea más fácil robar en la siguiente oportunidad que se le presente, porque no se sentirá culpable.” (Bolívar.2010:4)

Pero también esta naturalización y las posibles formas de explicación del fenómeno, se encuentran en la categoría de victimización:

“Independientemente de quién sea la víctima, gran parte de los alumnos tiende a buscar explicaciones para los robos que ocurren en la escuela. Una primera tendencia es culpar a la propia víctima, presentando una visión natural del fenómeno. Algunos dicen que los objetos fueron robados porque sus dueños no supieron cuidarlos, explicando así ese tipo de violencia con expresiones como “si tú no cuidas, se lo llevan”. Otra tendencia es aminorar la gravedad de los hurtos, explicándolos como una consecuencia de las necesidades económicas: “una persona que se adueña de algo

lo hace porque no tiene. Basta comprar otro. Eso es normal!” Aunque muchos estudiantes reclamen los robos, algunos banalizan el acto en sí y consideran que eso ocurre como si fuese “un simple juego de alumnos” o una mera diversión.” (Abramovay. 2005: 851).

Aquí se describe como modo de entender la conducta de robo el mecanismo psicológico del desentendimiento moral, a través del cual se busca justificar el acto de robar, haciendo que este parezca un hecho sin importancia, mediante expresiones del agresor con las que minimiza su acción: inculcando a la víctima, haciendo referencia a necesidades económicas del perpetrador o considerando un juego el quitar las cosas y no devolverlas.

Otro elemento importante, aparece con la idea que las conductas delictivas proveen en el espacio social de la escuela un status de liderazgo y reconocimiento social, dando valor a los actos delictivos (Bolívar. 2010:9), así la institución de normas en la escuela se constituye como una acción sin sentido en tanto, la trasgresión de las normas no tiene rechazo sino más bien aprobación (Belgich.2013:89).

El robo escolar ha sido entendido como un elemento de la violencia escolar y su comprensión se encuentra en principio ligada al maltrato entre iguales, el acto de robar se considera como parte del correlato de los niños que sufren en la escuela (Idep. 1999: 80)

Posteriormente se asocia como un acto de incivilidad:

“Aquí, el robo no es visto como un delito, pasible de sanción penal, sino como una forma de incivilidad, de falta de respeto al otro, de violación a lo que le pertenece o, incluso, como un fenómeno sin importancia y natural. De acuerdo con la opinión de los alumnos, uno de los tipos de violencia más común es éste.” (Abramovay. 2005: 848).

Se entiende el robo como un concepto asociado a la violencia escolar pero dando lugar a su comprensión como un fenómeno particular con sus propias lógicas y características. De este modo se advierte la capacidad de afectación que con su aparición en el ambiente escolar se produce, en relación con los problemas de socialización, el aprendizaje y la adopción de sentido sobre lo público.

Esta perspectiva permite entender algunos motivantes particulares frente a la aparición del robo en la escuela, que van más allá de la posición en torno a la incidencia de los factores socio-económicos, culturales y los estilos de crianza, para asumir como condición de posibilidad la existencia de situaciones relacionadas con un modo social de ser de los jóvenes en una sociedad cargada de altos niveles de consumismo que hacen ver al estudiante como

una manera fácil y rápida de satisfacer sus necesidades y deseos personales. (Abramovay. 2005 y Chau. 2013).

Conclusiones

Luego de realizar este recorrido sobre la investigación en el campo de la violencia escolar, podemos reconocer como elementos importantes; la necesidad de profundizar en torno a las categorías emergentes de las contravenciones y las infracciones escolares, en tanto aún ellas se encuentran entremezcladas y subsumidas a otras formas de violencia escolar, esto nos permite reafirmar la importancia de ampliar el campo hacia nuevos horizontes que nos ayuden a comprender la realidad de la escuela en el mundo actual.

Por otra parte, es importante diferenciar las condiciones particulares de estas conductas en la vida escolar y fuera de ella, esta es una cuestión que se hace necesaria, en tanto las dinámicas sociales y escolares funcionan en órdenes distintos, lo que implica acciones diferentes para el abordaje de las contravenciones e infracciones. Esto se encuentra relacionado con las estrategias que son desarrolladas por la escuela y el Sistema Penal Juvenil, las primeras desde el orden pedagógico y las segundas desde el punitivo, esto pone los conceptos y comprensiones en lugares distintos que de no ser reconocidos de manera efectiva a través de la investigación, pueden no tener el impacto sobre los grupos y los comportamientos a que ellos aluden.

Los conceptos relacionados con el desarrollo y desentendimiento moral aunque brindan rutas para el abordaje del fenómeno, pueden ser superados a través la comprensión de estas conductas desde el campo educativo y pedagógico.

En tanto categorías emergentes las contravenciones e infracciones escolares, requieren de una construcción académica que permita no solo conceptualizarlas sino reconocer sus características propias, las causas que las determinan, las consecuencias para la escuela y las comunidades educativas, pero sobre todo la responsabilidad social que tenemos frente a los procesos de desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de las instituciones escolares.

La falta de claridad conceptual en la concepción sobre hurto como contravención y robo como infracción, inciden en los modos de prevención, intervención y promoción en torno a estos fenómenos en la escuela.

Por último, al constituirse estas conductas como una de las principales causas de percepción de inseguridad en la ciudad y las instituciones educativas. Podemos reconocer la importancia de este fenómeno como problema social y por tanto como elemento relevante de estudio y conformación como campo de investigación, para la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 10 (26), pp. 833-864. Disponible en

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00077&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scB03n04es.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y El Objeto, Desarrollo Pedagógico IDEP. p.152

Álvarez Correa, M. et, al. (2008). Ley 1098/2006. *Semillas de cristal: sistema de responsabilidad penal para adolescentes*. Alcances y diagnóstico. Colombia, Procuraduría General de la Nación, Instituto de Estudios del Ministerio Público: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Barros Leal, C. (2008). *Experiencias exitosas en relación al sistema de menores Infractores en Brasil*. Recuperado de http://accedejusticia.pe/web/archivos/publicaciones/articulo/resocializa_adolescente_infractor.pdf.

Belgich, H. (2013). *Escuela, violencia y niñez*. En: Nuevos modos de convivir. Rosario: Homo sapiens.

Blaya, C. Debarbieux, E. & Ortega, R. (2004). Clima y violencia en la escuela. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, (339), 293-315. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

Bolívar, C., et al. (Junio, 2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. Bogotá. *Revista*

Criminalidad. Vol. 52 (41), pp. 243-261. Recuperado de http://www.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/revista_criminalidad/vol52_1/06Desentendimiento.html.

Brussa, G. T. (s.f.). *La formación integral de los jóvenes infractores a la ley penal que atraviesan por el Proceso de Mediación Penal Juvenil*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <file:///D:/Documentos%20Barbara/Downloads/Microsoft%20Word%20-%20Tesis%20-%20Maestr%C3%ADa%20Latinoamericana%20Europea%20en%20Mediaci%C3%B3n%20y%20Negociaci%C3%B3n.pdf>.

Calvo Vargas, A. L. & Anguiano Molina A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. Coordinadora Martha Beatriz Perea Aceves. *Revista de trabajo social y ciencias sociales*. (58). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), pp. 41-51.

Chaux, E.; Camargo, D. C.; León, M. & Trujillo, D. (enero, abril de 2013). Actitudes y dinámicas de robo en un colegio de nivel socioeconómico medio-alto. *Revista Criminalidad*, Vol. 55 (1), 11-29.

Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. En: *Superficie y fondo*. Panamá: Unicef y Plan.

García Sánchez, B. Y.; Guerrero Barón F. J. & Ortiz Molina B.I. (2012). La violencia en la escuela en Bogotá desde la mirada de las familias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

García Sánchez, B.Y. (Julio – Diciembre, 2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*. (55), pp. 108-124

Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlán (Ed), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). México: Siglo XXI Editores.

Hein, W. A. (2007). *Robo escolar como forma de desviación social: Análisis de factores asociados*. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2007-09-24_Robo-escolar-como-forma-de-desviaci%C3%83%C2%B3n-social-an%C3%83%C2%A1lisis-de-factores-asociados.pdf.

Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. (567), 16-29.

International Observatory of Violence in School. (n.d.). Retrieved November 26, 2015, from <http://www.ijvs.org/5-6346-Presentacion.php>

Kemelmajer, A. (2004). *Justicia Restaurativa. Posible respuesta para el delito cometido por personas menores de edad*. Buenos Aires: Rubinzal - Culzoni Editores.

Kristin Zolten, M.A. & Nicholas Long. (1997). *Los niños que Roban*. Recuperado de <http://parenting-ed.org/Spanish-Handouts/School-Age-Handouts/Specific%20Issues/Stealing.pdf>.

Ley 1153 de 2007, recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26014>

Ley 599 de 2000, recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6388>

Misión y Actividades | CIPC. (n.d.). Retrieved November 26, 2015, from <http://www.crime-prevention-intl.org/es/about-us/presentation/mission-activities.html>

Monclus, A. y Saban, C. (2006). *Violencia Escolar*. Actuaciones y propuesta a nivel internacional. Barcelona: Davinci Continental, p. 120

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morat A. S. L. Madrid.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno, & M. Soler, *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (págs. 29-48). Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Pérez G, D. & Mejía J., M. R. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas*: Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy. Bogotá: Cinep, p. 230.

Pérez G, D. (Marzo – septiembre de 1996). . Elementos para una comprensión socio-cultural y política de la violencia juvenil. Fundación Universidad Central, *Revista Nómadas* (4). Jóvenes cultura y sociedad. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6388>.

Richard, P. (Enero de 1997). Personalidad de un delincuente habitual de hurto y robo. *En: Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, [S.I.], V. 5, (5). Recuperado de <http://www.analesderecho.uchile.cl/index.php/ACJYS/article/view/4129/4022>

Rodríguez, M, A. (2006). Delincuencia juvenil. Nuevas perspectivas criminológicas. *Revista criminalidad. Seguridad rural y urbana*, (49),pp. 350-357. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/revista_criminalidad/vol49/14.pdf.

Rodríguez, O. L. A. (2011). *La delincuencia no es un cuento de niños*. Editorial: Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

Ruiz Botero, L. D. (2007). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf>.

Valencia M. F. (Enero - junio de 2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica Guillermo de Ockham*. 7(1). ISSN: 1794-192X29.

LOS INTRINCADOS CAMINOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN MEDIO DEL CONFLICTO SOCIAL Y ARMADO EN COLOMBIA: ALGUNAS APUESTAS DESDE LA MEMORIA ORAL.

DIANA MARÍA GÓMEZ SEPÚLVEDA¹³⁹

Dejar las viejas certezas y aventurarse en terrenos movedizos siempre es riesgoso, pero es un proceso que debemos transitar.
Andrea Paladino

Introducción

En la historia colombiana las luchas por el poder político y económico, han generado altos índices de desigualdad social. Las élites, ancladas en las esferas gubernamentales, han velado fervorosamente a favor de sus propios intereses, haciendo caso omiso de los constantes reclamos de la mayoría de la población, en aras de solucionar definitivamente el acceso a sus derechos fundamentales. Las respuestas obtenidas tras estas exigencias, fueron diversas formas de violencia estatal como la desaparición forzada, tortura, estigmatización y asesinatos selectivos, desarrolladas bajo las teorías del enemigo interno y la guerra sucia, esta última catalogada por diversos informes de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario como estrategias sistemáticas y en muchos casos, como

¹³⁹ Docente de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco. E-mail: dimago10@hotmail.com

crimines de estado; las mismas han sido dirigidas a quienes se pronuncian en contra de la acumulación del poder económico y político de las mencionadas élites. Dichas personas no fueron asumidas como contradictores políticos, sino como enemigos en el marco de la doctrina de seguridad nacional que imperó desde mediados del siglo XX en Latinoamérica. La guerra sucia en palabras de autores como Calveiro es definida como: “una organización binaria del mundo y la sociedad, entre Uno Estatal y un Otro prescindible y peligroso que debía y merecía ser destruido” (Calveiro, 2006, p.362).

Así pues, la teoría de amigo y enemigo consolidó una estrategia bélica, intensificada por parte de los diferentes gobiernos y grupos paramilitares¹⁴⁰, sumándose en los años ochenta el narcotráfico. La población civil desarmada y en condiciones económicas y materiales precarias, ha sido víctima constante de desplazamientos, asesinatos, torturas, desapariciones forzadas y masacres, entre otras formas de violencia que lesionan la vida e integridad. En este sentido, seguir nombrando el conflicto colombiano solamente como armado, sería desconocer los orígenes sociales de éste y las repercusiones en todas las esferas de la vida nacional, además de seguir alentando la excusa, que por años han utilizado los gobiernos para desviar la atención frente a las problemáticas sociales más acuciantes.

Los argumentos anteriores, nos colocan en una situación compleja y obliga a replantear la enseñanza de la historia, bajo el reconocimiento que el conflicto y las violencias en el país, lejos están de resolverse a corto plazo o con la firma de un acuerdo como lo publicitan algunos sectores políticos e informativos, pues el conflicto tiene sus causas en lo social y se resuelve precisamente a partir de la dignidad y la justicia social de sus habitantes. Así mismo, nos invita a reflexionar sobre el lugar de la historia patria y reciente en el área de ciencias sociales desde su concepción interdisciplinaria.

En el proyecto de aula “Voces que narran el pasado reciente: Un encuentro con los abuelos y abuelas”, participaron estudiantes de quinto año de básica primaria, teniendo como eje principal la memoria oral de personas de la tercera edad, frente a dos acontecimientos que marcaron la historia del país. El primero, fue el 9 de Abril de 1948, día en que es asesinado el candidato presidencial por el partido liberal Jorge Eliecer Gaitán, y el segundo, la Toma al palacio de justicia por parte de la guerrilla del M19, el 6 de noviembre de 1985, incorporando además al ejercicio investigativo, otros elementos como la lectura y escritura. Esta experiencia significó en la docente y los estudiantes, un avance en las habilidades cognitivas,

¹⁴⁰ Con la desmovilización en el 2005 de los grupos paramilitares, este concepto desaparece institucional y jurídicamente, siendo remplazado por el concepto de BACRIM (bandas criminales). Sin embargo, este concepto favorece la ausencia de responsabilidad histórica del estado, militares y civiles en la conformación, financiación y legalización de estos grupos armados que han operado en paralelo con las fuerzas militares.

históricas, afectivas y sociales, generando un proceso de reflexión y retroalimentación en la propia práctica.

Sobre lo anterior, la comprensión del conflicto y próximamente el posconflicto -si los acuerdos se mantienen y Colombia refrenda lo acordado en los diálogos de paz de la Habana-. El escenario escolar debe partir de la lectura del contexto social donde alguna vez emergió y su derivación en las vías armadas, colocando en evidencia, las actuaciones de los actores implicados, pues los testimonios de las víctimas, siempre revelan la crudeza del pasado por más que se intente ocultar o desvirtuar. “Las memorias locales, comunitarias, no letradas, siempre han estado produciéndose al margen del poder institucional y, en muchas ocasiones, subordinándose formalmente a esos poderes y sin posibilidades de conquistar algún grado de visibilidad y reconocimiento” (Reátegui, 2009, p.27).

El conflicto social y armado en Colombia: Orígenes visibles de resistencia y armas.

El informe de la Comisión histórica y sus víctimas explica desde diferentes miradas académicas los orígenes del conflicto, su permanencia en el tiempo y efectos más notorios, a través de las perspectivas teóricas de los relatores escogidos por consenso en la mesa de Diálogo de la Habana, entre las FARC-EP y el gobierno nacional, encabezado por el presidente Juan Manuel Santos. Este informe menciona que “estamos lejos, pues, de una imposible e indeseable “historia oficial” o de una igualmente imposible e indeseable “verdad única” (CHCV, 2014, p.9). Así mismo, los relatores coinciden en resaltar ciertas “fallas geológicas” en la historia del conflicto colombiano como: “la cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunas ocasiones, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional” (CHCV, 2014, p.10).

Por su parte, el informe ¡Basta Ya! de la Comisión Nacional de Memoria Histórica, sitúa el origen del conflicto armado contemporáneo entre 1946 y 1958 con la violencia bipartidista y el Frente Nacional, reconociendo las inequidades que se generaron a partir de este último y los intentos fallidos de una reforma estructural en la tenencia de la tierra. Así pues, los orígenes multicausales del conflicto están anclados en la apremiante situación social, que se desbordó aún más, con la confrontación armada. “Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincuencia o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social” (Basta Ya, 2010, p.13).

A continuación, menciono brevemente algunos elementos en la línea de argumentación sobre el conflicto social y armado:

1. Los inicios del conflicto se centran en los problemas agrarios y la agudización violenta y sectaria del bipartidismo. La ausencia de condiciones materiales de existencia y su ineficaz respuesta por parte de los gobiernos de turno, fueron el origen para las exigencias y luchas. La continuidad de estas condiciones sociales llevó a la consolidación de fuerzas insurgentes políticas y armadas.
2. La implementación de una política represiva estatal y la alianza entre militares radicales y civiles en la creación de estructuras paramilitares, responsabilizan al Estado de perpetuar prácticas genocidas, “reconocidas por el Derecho Internacional, dado el nivel de sistematicidad y planificación con que una organización centralizada de poder decide eliminar una fracción determinada de la población” (Kahan, 2011, p.8).
3. Aludiendo al texto Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia (2011), tanto la violencia de Estado, como guerrillera buscaron instaurar lo que consideraron el mejor proyecto de sociedad. Estos proyectos, dadas las condiciones de los conflictos sociales que dan origen a la insurgencia en sus diferentes manifestaciones desde hace más de 70 años, son diametralmente proyectos antagónicos, donde el acceso, uso y tenencia de la tierra se vincula a la extracción de recursos naturales y la solución de múltiples problemáticas sociales, puntos nodales en ambos proyectos y que encuentran su símil en diferentes lugares y momentos históricos en América latina.
4. Las fases de consolidación del paramilitarismo, convirtieron a pequeños grupos armados en fuertes estructuras militares legalizadas. El colectivo de abogados José Alvear Restrepo (2006) expone esta legalización, basada en el desarrollo de una estrategia contrainsurgente, fundamentada a su vez, en la doctrina de seguridad nacional. Estas normas, dieron paso a la promoción y organización de las "autodefensas" y/o paramilitares, a saber: Decreto 3398 de 1965 convertido en legislación permanente con la Ley 48 de 1968¹⁴¹, suspendida con el Decreto N° 815 de 1989, sin embargo, estos grupos siguieron operando, pues nunca se buscó su “desmantelamiento efectivo ni se hizo un deslinde claro con el Estado” como lo señaló en su momento la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Después en 1991, con la administración de César Gaviria, aparece el Decreto 535 de 1993 y el decreto 356 de 1994, que reconoce legalmente las cooperativas de vigilancia y seguridad privada, conocidas como "Convivir".

¹⁴¹ “Con esta ley, la Fuerza Pública organizará la "defensa nacional", "defensa civil" y entrenará, dotará de armas y adoctrinará a habitantes en zonas de Conflicto con la finalidad de involucrarlos directamente en la confrontación y los apoyará en la lucha contrainsurgente”. (Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”, 2006).

5. En los ochenta, se le suma a la confrontación armada el narcotráfico, convirtiéndose en fuerza económica y armada que llega a redefinir relaciones y disputas entre los diferentes grupos.
6. Las negociaciones de paz y desmovilizaciones de algunos grupos guerrilleros y paramilitares a lo largo de la historia, generaron avances y estrategias hacia una solución pacífica del conflicto, no obstante, con un lastre de impunidad. En este sentido, el proceso de justicia transicional ha sido una deuda histórica en Colombia, con una fuerte demanda de víctimas y familiares hacia la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. “El ejercicio responsable de la memoria impone límites prudenciales a los reclamos, para no hacer pesar sobre la sociedad de tal manera los conflictos y las culpas del pasado que se comprometa la construcción solidaria del futuro” (De Zan, 2008, p.4).

También podemos anotar, que nombrar solamente el conflicto armado, ha sido parte de la acción del estado por ocultar responsabilidades frente a problemas sociales de orden estructural, y por otra parte, justificar el fortalecimiento de la política de seguridad, por cierto, de talante represivo, generando así, miedo y debilitamiento de organizaciones sociales y sectores opositores. En este sentido, reivindicar el conflicto social y armado, hace parte de la estrategia civil y de los ejercicios de memoria que exigen verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, partiendo de la necesidad de transformar discursos instalados, que desconocen deliberadamente las realidades históricas. La participación de la sociedad civil ha sido constante, sus voces han exigido una salida negociada al conflicto¹⁴² sin impunidad. Durante la década del 2000, surgen esfuerzos más organizados de las víctimas, superando algunas su espontaneidad, carencia de recursos materiales, escaso apoyo gubernamental, represión y persecución. Así mismo, ha sido constante la búsqueda de verdad y justicia frente a innumerables acontecimientos que trascienden lo reciente. El conflicto armado ha dejado a su paso, consecuencias en la cotidianidad, profundizadas no solo por su complejidad, sino también por su escasa mirada hacia los orígenes sociales, la solución de las condiciones materiales de existencia y la reparación integral hacia aquellos que durante años han sido los más vulnerados.

Así mismo, por cuenta del sistema de producción capitalista, las sociedades se han precarizado aún más a través del despojo de bienes y saberes. Respecto a esto, Renán Vega

¹⁴² Con Álvaro Uribe Vélez en 2002 se hace explícita una propuesta de gobierno basada en la derrota militar a las guerrillas y el rechazo hacia los diálogos. En la política de seguridad democrática confluyeron factores como guerrillas fortalecidas militarmente, la fuerte propaganda mediática, la reactivación de la economía, los frustrados diálogos de paz, la coacción en zonas de influencia paramilitar, entre otras.

(2013) comenta que el despojo viene acompañado de luchas, rebeliones, insurrecciones por parte de los más afectados, convirtiéndose estos procesos de resistencia en la otra cara de la moneda de la historia, donde figuran los vencidos. Del sistema económico como precursor de las problemáticas sociales poco se menciona en nuestro contexto. Pobreza, desempleo, hambre, privatización de la educación, salud, servicios públicos, demuestran la incontenible riqueza y el poder de monopolios y oligopolios de carácter trasnacional y capital privado nacional, con las nefastas secuelas que deja a su paso. En este sentido, “sin que se produzcan transformaciones económicas sustanciales que hagan más equitativa la repartición de la riqueza y la distribución social de las pérdidas y los costos, la paz no es viable” (Cepeda y Girón, 1997).

La enseñanza de la historia reciente: Entre la necesidad de la historia y el deseo del Nunca más.

¿Cómo tramitar las violencias históricas vividas de una sociedad? Es una de las preguntas orientadoras en la enseñanza de la historia reciente. Mencionamos algunas de sus características: 1. El hecho de tomar como referencia el “pasado reciente”, permite un acercamiento a dinámicas latentes en las memorias de los pobladores, lo cual genera diferentes narraciones, contrario a los acontecimientos alejados en el tiempo, que tienden a homogenizar una historia a partir de una única versión. 2. En la historia reciente, algunas versiones pueden presentar sensibilidades o aversiones en el seno de algunas comunidades, incluyendo las instituciones educativas. 3. La dificultad para enseñar el conflicto sin ceder a olvidos o silenciamientos, en aras de una transición hacia contextos democráticos como lo expone Carretero (2012). 4. Aunque sea un hecho ocurrido en un tiempo reciente, los estudiantes suelen percibirlos en un tiempo lejano.

Podemos enunciar entonces, que los sentidos de la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria (ésta no se circunscribe al espacio formal), están más del lado de una práctica escolar que supera la enseñanza y aprendizaje de una sola “versión” del pasado, pues subyace en el mismo relato, una multiplicidad de razones históricas que develan una sociedad caótica y violenta, y cuyas consecuencias son palpables aún en el presente. También es pertinente mencionar, retomando a Pagés (2008), que la enseñanza de la historia reciente no se restringe a lo traumático y sensible, sino también al acontecer de las acciones cotidianas como el trabajo, la vivienda, el estudio y todas aquellas relaciones humanas y materiales que emergen en un espacio y tiempo.

En cuanto a la enseñanza de la historia, podemos anotar un énfasis hacia la historia patria una vez constituida como nación, en la que se reitera la voz de los triunfadores, privilegia la

biografía de próceres, símbolos patrios, batallas y hombres influyentes en la política, economía y artes. “Las fechas, los lugares y los héroes nacionales configuraban los contenidos y la obediencia social e incluso el autosacrificio, eran los valores que debían ser aprehendidos por los niños y niñas, futuros ciudadanos” (Vargas y Acosta, 2012, p.47-48). Así pues, la enseñanza de la historia presentó por mucho tiempo, el pasado a partir de unos ideales de nación, que relegaron en gran medida las memorias fragmentadas y dispersas de indígenas, afrodescendientes y mestizos¹⁴³. El propósito de aquellos gobernantes de construir un modelo de nación, se escribe para la posteridad desde las consignas libertarias, soberanas y patriotas, con protagonistas blancos y de élite que debían además memorizarse, excluyendo las memorias de esclavitud y desarraigo que ocuparon por mucho tiempo el lugar del olvido, “Pero no hay un único tipo de olvido, sino una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos «usos» y sentidos” (Jelin, 2002, p.85).

Acevedo y Samacá (2012), afirman que la historia patria y su componente de formación cívica, regresaron con mayor fuerza después de los acontecimientos del 9 de Abril de 1948, debido a las insurrecciones populares y al bipartidismo desenfrenado que era necesario contener a través de una enseñanza que exaltara la obediencia a la autoridad, el sentimiento de patria y el respeto hacia los próceres. Siguiendo al mismo autor, con la reforma curricular de 1984 permanecieron los mismos enfoques sobre la historia y geografía nacional, un poco matizados por la incorporación del ámbito continental y mundial, mayor participación del estudiante y un perfil menos dogmático y partidista del docente, donde se avizora además, una integración disciplinar entre historia y geografía, separadas tradicionalmente. Esta superación “bitemática” como lo argumenta Vega (2008) se plasmó en un primer momento en los manuales, sin embargo los docentes en su práctica optaron por la historia o la geografía de acuerdo a sus fortalezas, más tarde, el Ministerio de Educación extiende nuevamente el contenido hacia otros saberes, desapareciendo la historia y la geografía como áreas específicas, paradójicamente en un país donde no se ha consolidado investigación especializada en ninguna de ellas.

Para 1994, la Ley General de Educación establece como área obligatoria y fundamental las Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. En el 2002 aparecen los Lineamientos Curriculares cuyo objetivo no es formar pequeños científicos sociales, pero si acercar conceptos básicos, métodos y técnicas propias de estas disciplinas para la apropiación de saberes y la investigación en el aula, por último tenemos en el 2006, los

¹⁴³ Solo hasta 1991 con la Constitución Política se reconoce la naturaleza multiétnica y pluricultural de la nación colombiana (Artículo 7). En 1993 con la Ley 70 se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sin embargo se establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales con el decreto 1122 de 1998.

Estándares Básicos de Competencias en algunas áreas, entre ellas ciencias sociales y competencias ciudadanas, con un subtítulo que al menos parece esclarecedor sobre el para qué: “Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. Sobre el tema de competencias que se puede rastrear desde los lineamientos curriculares, Vega (2008) explica como el concepto de competencias está vinculado a una política para la competitividad económica abanderada por el Banco Mundial y organismos anexos, con el objetivo de *flexibilización laboral y adaptabilidad*. Las competencias educativas apuntan al ascenso de los sujetos más fuertes y mejor capacitados, formación de líderes que deleguen funciones y asumen sus triunfos y errores como una cuestión aislada que no hace parte de un sistema, priorizando para ello, áreas como matemáticas, ciencias, idiomas, tecnología e informática y recientemente “emprendimiento”, colocando en un segundo plano la formación humanista, solidaria, que fortalece el vínculo social y hace de la educación un proyecto colectivo.

Como conclusión, la legislación y propuestas curriculares del MEN (Ministerio de Educación Nacional), que imprimen a esta área una menor importancia desde la visión de competencias, así como la formación docente y algunas prácticas de aula, intentan cambiar el viejo escenario de la historia y la geografía hacia un ambicioso proyecto de interdisciplinariedad, que difícilmente remueve las sólidas bases del patriotismo, anclada principalmente en la educación primaria¹⁴⁴, además del distanciamiento profundo entre los procesos de producción y las formas de apropiación por parte de directivos, docentes y estudiantes. De igual manera, existen escasas investigaciones acerca de la enseñanza del conflicto en la escuela, asunto que es pertinente indagar si queremos comprender las prácticas en la historia reciente y con ella, abrir las posibilidades para reflexionar sobre el nunca más.

En la actualidad se continúan impartiendo contenidos tradicionales en instituciones educativas; éstos, a la mejor manera decimonónica, no permiten desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica sobre el estado actual de la sociedad, desconocen muchos de los procesos sociales que han configurado las realidades contemporáneas y siguen ocultando problemas que contribuirían a la comprensión de la diversidad cultural de la actual Colombia” (Lenis, 2010, p.139).

Voces que narran el pasado reciente: Una experiencia de memoria en la educación básica primaria

¹⁴⁴ Es necesario mencionar que existen experiencias significativas en el área de Ciencias Sociales, sin embargo no representan el grueso de las escuelas, teniendo en cuenta las diferencias notables entre lo rural y urbano, así como las características históricas, geográficas, económicas y culturales de los grupos poblacionales.

Jiménez, Infante y Amanda (2012) en su estado del arte sobre escuela, memoria y conflicto, explican la memoria como un fenómeno emergente en este espacio, contextualizan algunas experiencias y se preguntan por las condiciones en que los docentes desarrollan estas iniciativas. En este sentido, señalan que la memoria logra “cierta relevancia en el año de 1997, cuando el tema entra por la puerta de la historia oral, la oralidad y la fuente oral” y en el “2000 cuando desde la Universidad Distrital de Bogotá se logran las primeras publicaciones que dan cuenta de lo narrativo como iniciativa investigativa en la escuela, particularmente el tema del pensamiento narrativo y la representación histórica” (Jiménez, Infante y Amanda, 2012, p.308).

Al respecto, Jelin (2012) caracteriza la memoria como un trabajo, aludiendo al proceso de transformación de los seres humanos sobre sí mismos y los demás, en el que se incorporan diferentes sentidos, representaciones y emociones en el devenir temporal. Partiendo de esta noción, la memoria en la escuela posibilita el diálogo entre recuerdos y olvidos, superpuestos en comunidades y sujetos ya sea por legado o vivencia propia, siendo palpables diferentes relatos del pasado por medio de las cuales, los estudiantes pueden reconocerse o por el contrario disentir. Mientras la historia es externa, periódica, comparativa y escrita, la memoria es plural, ambigua, oral y genera semejanzas que construyen identidad, aquella memoria familiar, barrial, individual, social que aparece espontánea o deliberadamente en las prácticas escolares, ayudando a la comprensión del conocimiento histórico y la concientización de una realidad social según Freire (2005). Queda por decir, que la memoria no es un campo exclusivo de la enseñanza de las ciencias sociales, de hecho es más significativa, cuando es asumida por diversas áreas.

A continuación esbozamos algunas vivencias escolares que dieron paso, no solo a una experiencia de memoria sino también a las reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente.

Los grados quintos de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco de Medellín, participaron en el 2014, en el proyecto de aula: Voces que narran el pasado reciente: Un encuentro con los abuelos y abuelas. Primero iniciamos con una indagación, acerca de los hechos políticos que las personas de la tercera edad más recordaban del siglo XX, siendo los más recurrentes el 9 de Abril de 1948 y la Toma al Palacio de Justicia¹⁴⁵. La entrevista fue la estrategia metodológica que permitió explorar la oralidad y evocación de recuerdos, generando además un vínculo generacional. “En todos los casos, la indagación sobre la memoria se realizará en primer lugar a partir de fuentes orales, con entrevistas a personas

¹⁴⁵ También nombraron el asesinato de Pablo Escobar y Jaime Garzón, los diálogos del Caguán, la toma al cerro de Patascoy, los atentados del narcotráfico, entre otros.

que puedan aportar recuerdos relevantes sobre los aspectos a estudiar”. (Pagès, 2008, p.11). Las preguntas de la entrevista las propusieron los estudiantes, reunidos en pequeños grupos¹⁴⁶ y partiendo de sus propias inquietudes. Este ejercicio fue complejo para los estudiantes, precisamente por las dificultades que existen para indagar el pasado. ¿Qué preguntar y cómo? Fue una de las expresiones más frecuentes durante esta primera etapa. Para la segunda entrevista, se incorporó una estrategia visual como la fotografía, la cual tenía como objetivo una mayor evocación en los entrevistados, obtener así más información. “Esa foto para mí significa, la guerra y la violencia tan horrible que se formó al matar a aquel candidato liberal Jorge Eliecer Gaitán al que se presumía, que iba a hacer muy buen presidente, que iba a llevar a los pobres a un buen lugar”. (J. Mejía, comunicación personal, 15 de junio de 2014).

Además de las entrevistas, los estudiantes se acercaron a fuentes documentales como periódicos y revistas, generando así una relación entre memoria e historia en la medida que se pudo contrastar y complementar la información sobre los orígenes y efectos del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de Abril de 1948 y la toma al palacio de justicia, así como la identificación de otros actores, afectación de un pasado contextualizado en el presente y la reflexión frente a la no repetición. Por otra parte y con el objetivo de transversalizar el área de sociales y lenguaje, se propone la lectura y escritura de noticias a partir de las entrevistas. Esta estrategia además de mejorar los niveles de escritura propició un mayor compromiso por parte de los estudiantes y acudientes, pues fueron conscientes de procesos básicos de lecto-escritura, que aún no estaban resueltos.

Cabe mencionar, que se llevó a cabo durante el proyecto, una charla con un historiador, la elaboración de un blog, la respuesta de Gloria Gaitán a un correo enviado por iniciativa de una estudiante, la visita a la Biblioteca Pública Piloto donde se acercaron a periódicos y revistas de la época (1948-1985), la memoria metodológica plasmada en dibujos, un foro con los entrevistados (personas de la tercera edad) y finalmente la participación en la Feria de Ciencia Tecnología e Innovación CT+I del Parque Explora donde se logró el cuarto lugar.

Como conclusiones podemos mencionar: 1. A través de este proyecto, fue posible transformar una concepción bancaria de la educación, en la que según Freire se depositan, guardan, archivan valores y conocimientos, y donde éstos se conciben como una donación de los sabios a los que no saben nada, al contrario fuimos hacia la “búsqueda inquieta, impaciente, permanente, que los hombres hacen en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda también animada por la esperanza” (Freire, 2005, p.65). 2. El reconocimiento de relatos

¹⁴⁶ Considero que el trabajo por parejas o de tres personas, facilita una mayor participación y apropiación temática, mientras que el trabajo en grupos grandes, genera dispersión siendo una o dos personas las que más aporten.

diversos, propició no solo el acercamiento a sus abuelos y abuelas, sino también la historia de un conflicto social y armado en el país. Estos dos hechos, mostraron con claridad a los estudiantes, los orígenes sociales de la violencia, su agudización y salidas cada vez más complejas. Influyó además, en las formas en que se acercaban el pasado, el tiempo y su propia cotidianidad, donde los recuerdos y olvidos se entremezclan y algunos permanecen gracias al vínculo social. “Pensar los procesos de construcción de memoria desde la dimensión educativa remite a un ejercicio de apertura del pasado, consistente en la *problematización crítica de los olvidos*, esto es, la desestabilización desnaturalizadora de la supuesta amnesia colectiva” (Vélez, 2012, p.256).

3. La narración oral abrió un abanico de posibilidades didácticas y humanas, fortaleciendo la comunicación, el respeto por la diferencia, la solidaridad, la amistad, en sí, vínculos fundamentales para la construcción del tejido social. 4. En la educación básica primaria, predomina en el área de ciencias sociales, los temas de historia patria, geografía, gobierno escolar y recientemente, competencias ciudadanas, no obstante, la enseñanza de la historia reciente se desconoce o se trabaja superficialmente, restando importancia a la dimensión histórica del conflicto y por ende, el trauma social, el lugar de las víctimas, la comprensión de los actores implicados, sus acciones, las soluciones pacíficas y armadas a las que ha dado lugar. Esta ausencia de la historia reciente, cierra las puertas para la elección sobre su carácter ejemplar, es decir, como fue posible lo que pasó, que tipo de sociedad estuvo presente y cómo podemos aprender de ello. Cuando se opta por la memoria ejemplar y no literal como expone Todorov, el pasado actúa en el presente de forma liberadora, con criterios universales y racionales que conducen al diálogo entre personas, se aprovechan “las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, p.32). Mientras que en la memoria literal no hay lugar a las comparaciones, son insuperables los viejos acontecimientos, pues éstos se quedan en el pasado, siendo portadores de riesgos.

A modo de cierre

En los procesos de posconflicto se acude a la memoria y olvidos intencionados, con el fin de reconciliar una sociedad antagónica inmersa en los efectos y traumas de las violencias, amparados en la verdad y justicia se busca la comprensión del pasado, las responsabilidades, el cierre de heridas evitando que odios históricos continúen avivándose, la reparación integral desde lo moral y económico y el perdón sin olvido que conduzca a la no repetición. El momento actual es bastante complejo, y si bien la solución política al conflicto social y armado parece un logro para su finalización, este hecho no resuelve la crisis social evidenciada en la

carencia de derechos fundamentales y la ausencia del estado por resolverlos desde el siglo XIX.

Por otra parte, son más notorias en las transiciones democráticas, las luchas entre la memoria oficial y subterránea. Al respecto, Jelin (2012) comenta que la memoria oficial, está unida a la construcción de una narrativa de nación que es selectiva, focalizada en los vencedores, formalizada por el trabajo de historiadores y cristalizada en los textos escolares, al contrario, la memoria subterránea, tesis de Michel Pollack (2006), tiene que ver con los espacios reservados, donde habitan recuerdos prohibidos, indecibles y vergonzosos, que pasan soterrados para el resto de la sociedad, guardados en estructuras de comunicación informales que al no encontrar escucha, sentir el temor de ser castigados o exponerse a malentendidos quedan en zonas de sombra y silencios.

El nombrado conflicto armado, es claramente una memoria oficial, la cual tienen como interés principal, ocultar y restar importancia al drama actual de las problemáticas sociales. De este modo, lo armado se ha constituido en una narración selectiva y predilecta de los vencedores, donde las fuerzas militares y el gobierno nacional, se asumen al igual que la sociedad civil, como víctimas del terrorismo, con la anuencia además de los medios de comunicación. Sin embargo, la historia ha demostrado el crecimiento desbordado de la impunidad, la corrupción, intereses privados, políticas de seguridad que encubren una estrategia criminal, beneficiando en últimas, a un sector minoritario de la población como latifundistas, empresarios nacionales, extranjeros y ganaderos. No espero con esto, desconocer las responsabilidades de los diferentes actores armados en la agudización de las condiciones sociales, pero si reitero, que la principal responsabilidad se encuentra en el estado, debido a la aceptación del modelo neoliberal, el cual subordina las iniciativas de autonomía política, económica y militar, en menoscabo de las condiciones de vida para la sociedad en su conjunto, convirtiéndola en la única víctima de un conflicto social y armado que solo ha tenido algunos beneficiados y al momento ningún vencedor.

El sistema educativo inmerso en esta crisis social, ha tenido paulatinamente una menor inversión y como resultado, una reducción en lo público y su calidad. Así mismo, las reformas educativas, impuestas por organismos internacionales y con la obediencia estatal, reflejan incongruencias con la realidad educativa. "Las políticas públicas de tipo nacional han ido quedando supeditadas a los requerimientos del capital transnacional, a través de la acción de organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio" (Vega, 2008, p.33). El panorama actual desde la educación preescolar hasta la universidad, se torna complejo desde la inversión, formación docente, infraestructura,

legislación escolar, entre otras situaciones, reflejando en últimas, el detrimento de un derecho fundamental como la educación.

Concluyo entonces, reiterando el lugar privilegiado de la memoria oficial en la enseñanza de la historia y el lugar ausente de las memorias subterráneas, que contradicen esa única versión, resquebrajan las verdades irrefutables, cuestionan la homogeneidad del pensamiento y revelan que el “sentido común” hace parte de una naturalización del mundo, que más que aceptada es impuesta por aquellos que velan a favor de sus propios intereses. Así pues, el tema de la memoria en la escuela, reconocido por Jiménez, Infante y Amanda (2012), como un sistema simbólico, que aún no es reconocido formalmente en el currículo, “propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos”. (Jiménez, Infante y Amanda, 2012, 2012, p. 290) y nos lleva por lo tanto, a pensar en una formación política y académica más que técnica para los educandos, por medio de la cual, sean capaces de analizar y cuestionar las acciones de los sujetos, valiéndose para ello, de los diferentes puntos de vista que han aparecido a través del tiempo, permitiendo contrastar en últimas, su propia realidad histórica, pues como bien dice Allende: La historia es nuestra y la hacen los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación* 62, 221-244
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2010) ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En CLACSO (eds). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 359-382). Buenos Aires. Gráficas y Servicios. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>
- Carretero, M. (2012). Comprensión y enseñanza del tiempo histórico. *Aula de Innovación Educativa*. 67. 26-27
- Cepeda, I y Girón, C. (1997). Olvido o memoria en las condiciones de solución de conflictos internos. Recuperado de:
<http://www.derechos.org/koaga/iii/cepeda.html>

- Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”. (2006). Consolidación paramilitar e impunidad en Colombia. Recuperado de:

http://www.colectivodeabogados.org/cajar_old/spip.php?article484
- Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto. Recuperado de:

<https://www.mesadeconversaciones.com.co>
- De Zan, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos*, 16, 1-15. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28815531003>.
- Freire, P (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Jiménez, A., Infante, R., Amanda, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314.
- Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno Editores
- Kahan, E. (2011). Discursos y representaciones en conflicto sobre la actuación de la comunidad judía durante la última dictadura militar: Análisis de los informes sobre ‘los detenidos-desaparecidos de origen judío’ (1984-2007). En E. Kahan, L. Schenquer, D. Setton y A. Dujovne (eds.). *Marginados y consagrados: Nuevos estudios sobre la vida judía en Argentina* (pp. 351-378). Buenos Aires: Lumiere.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber*, 55, 43-53.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Editora Al Margen
- Reátegui, F. (2009). Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria. En M. Briceño-Donn, F. Reátegui, M. Rivera y C. Uprimny (eds.). *Recordar en conflicto: Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp.17-42). Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional. Recuperado de: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Unofficial-memory-initiatives-July2009-Spanish.pdf>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Arléa
- Vargas, S. y Acosta, M. (2012). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto. *Praxis pedagógica*, 13, 38-85
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios* 27. 31-50

- _____ (2013). *Capitalismo y despojo. Perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*. Bogotá: Impresol-Corporación, Aury Sará Marrugo, Prensa Alternativa Periferia.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62. 245-264.
- Verón, A. (2011). *Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica del Pereira.

Luchas por la educación entre la Iglesia y el Estado ¿Enseñanza religiosa o laica? Los debates en el Congreso Constituyente de 1916 en México

Adelina Arredondo

Profesor-investigadora

Educativa

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Elvira Alvear Cortés

Estudiante de la Maestría en Investigación

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Introducción

Esta ponencia se centra en los debates del Constituyente de 1916-1917 para definir los términos del artículo 3º Constitucional que reglamentaría la educación nacional. Se examinan los debates para identificar los argumentos a favor o en contra de la enseñanza religiosa y de la participación o no de agentes ligados con la Iglesia en las escuelas primarias.

Los resultados que se presentan aquí constituyen un estudio exploratorio que explica la conformación del Constituyente, la secuencia de los debates sobre la reglamentación de la educación nacional y un balance de las posiciones tomadas por los diputados que participaron en las discusiones. En esos debates se manifiestan las distintas posiciones representadas en el Congreso Constituyente sobre el sistema educativo tales como el carácter nacional de la educación, la rectoría sobre la administración educativa, la definición del currículum escolar, la delimitación de las atribuciones entre escuela pública y privada, quiénes podían impartir educación, quiénes podrían abrir escuelas, cuáles serían las materias que se impartirían. La investigación se fundamentó en la revisión de fuentes primarias: diarios de debates, periódicos de la época, telegramas o cartas enviadas por parte de representantes de diferentes sectores sociales a los Constituyentes, y en fuentes secundarias que permitieron comprender el contexto sociopolítico de la época.

Antecedentes

En 1910 estalló en México la primera revolución social del siglo XX contra el régimen de Porfirio Díaz, quien había gobernado el país desde 1876. El gobierno de Díaz impulsó un proyecto modernizador que logró estabilizar políticamente al país y construir una red de infraestructura económica básica, pero a costa de favorecer la concentración de riqueza y reprimir brutalmente a los inconformes.¹⁴⁷ Campesinos, rancheros, artesanos, obreros, profesionistas y otros amplios sectores de las clases medias y buena parte de los sectores burgueses marginados de los beneficios del régimen, se unieron para oponerse a una nueva reelección del presidente y constituir un gobierno más participativo. Las distintas facciones en pugna exigieron reformas sociales como el reparto agrario, leyes laborales justas, protección de los bienes nacionales y educación para todos los mexicanos.¹⁴⁸ La Revolución atravesó diversos momentos hasta que Venustiano Carranza, nombrado jefe de la revolución, convocó en 1916 a las fuerzas revolucionarias a integrar un congreso constituyente para reformar la Constitución de 1857 o en su caso redactar una nueva constitución que recogiera las demandas de las diversas facciones revolucionarias. De ese congreso surgió la Constitución de 1917, actualmente vigente en México, que en su artículo 3º estableció, entre otros principios de la educación, la laicidad educativa.

La educación laica tiene en México sus antecedentes jurídicos la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1861, la de 1867, la reforma constitucional y el decreto de 1874 estableciendo la educación laica en todo el país, así como otros ordenamientos de 1890 y 1896.¹⁴⁹ Otro antecedente importante de los debates en materia educativa fueron los Congresos Pedagógicos Nacionales de 1889-1890, 1891 y 1910 que convocaron a representantes de todo el país para discutir en profundidad y extensión el proyecto de educación nacional y emitir el reglamento general con validez nacional.¹⁵⁰ La cuestión de la educación laica fue ampliamente debatida en esos congresos y la importancia que se le confirió al tema fue también el reflejo de las diversas posiciones políticas y relaciones de fuerza que se conformaban regionalmente, en muchas de las cuales las legislaciones y las prácticas educativas se orientaban hacia la laicidad y había una fuerte adhesión a la idea de mantener fronteras definidas entre la Iglesia y el Estado en materia de educación. El estallido de la

¹⁴⁷ Kuntz Ficher, Sandra y Elisa Speckman Guerra, "El Porfiriato", en *Nueva Historia General de México*, El Colegio de México, México, 2014, 487-536.

¹⁴⁸ Garcíadiego, Javier y Sandra Kuntz Ficher, "La revolución mexicana", en *Nueva Historia General de México*, El Colegio de México, México, 2014, 537-594.

¹⁴⁹ Arredondo, Adelina y Roberto González, "De la secularización a la laicidad educativa en México", *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 15, núm. 2, 2014, pp. 140-167.

¹⁵⁰ Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995, pp. 21-30.

revolución dejó inconcluso ese proyecto nacional pero los congresos nacionales permitieron la generalización de la discusión y la conformación de amplios consensos en la materia. Un antecedente más fueron las ideas difundidas por los liberales mexicanos de mediados del siglo XIX que habían concebido la laicidad educativa como ausencia de religión en el currículum. Sus ideas fueron retomadas y conducidas a posiciones más radicales por los miembros del Partido Liberal Mexicano fundado en 1906, quienes asumieron posiciones anarquistas, comunistas y anarcosindicalistas.¹⁵¹

No obstante lo anterior, para 1916 no había una legislación constitucional que ratificara al Estado educador por encima de cualquier otro organismo social, que marcara las atribuciones de los distintos órdenes de gobierno en el control y administración de la educación, que esclareciera los principios de la educación nacional válidos para todo el país y que fuera la raíz-tronco de donde surgieran las leyes reglamentarias y normatividades específicas. Así que el Congreso Constituyente de 1916 debía llenar esos vacíos y de ahí la importancia de los resultados de los debates de ese congreso.

La conformación del Constituyente

En junio de 1916, cuando el Ejército Constitucionalista tomó la Ciudad de México, Venustiano Carranza fue reconocido como presidente del país, por lo que se consideró que la lucha armada estaba concluida y que había llegado la hora del restablecimiento del orden legal, eligiendo un Congreso Constituyente que representara a todas las entidades políticas del país.¹⁵²

El 15 de septiembre de 1916 el presidente Carranza emitió la convocatoria para elecciones de los diputados que conformarían el Congreso Constituyente. La convocatoria despertó una gran efervescencia política. La elección de los congresistas fue el resultado de las configuraciones de poder en cada entidad federativa. Los partidos políticos crecieron localmente; la mayoría, identificados como “liberal”, “constitucional” o ambos.¹⁵³ Fueron 29 los estados que consiguieron representación en el Constituyente.¹⁵⁴ La mayoría eran representantes de las clases medias, pequeños productores, profesionistas como abogados o ingenieros, maestros y militares, pero también había representantes ideológicos de las demandas sociales de obreros y campesinos.

¹⁵¹ Herández Padilla, Salvador, *El magonismo: historia de una pasión libertaria*, México, Ed. Era, 1999.

¹⁵² Cumberland, Charles. *La Revolución Mexicana. Los años constitucionalistas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972. Pág. 41.

¹⁵³ Cumberland, Charles. 41-42.

¹⁵⁴ González, Manuel. *Los Constituyentes y la Constitución de 1917*, México, UNAM Pág. 293

Se eligió la ciudad de Querétaro, a poco más de 200 kilómetros al noroeste de la ciudad de México, como sede para los trabajos del Constituyente.¹⁵⁵ El 21 de noviembre se instalaron las Juntas Preparatorias, durante las cuales se cubrieron los requerimientos oficiales para nombrar y establecer el Congreso Constituyente. Se eligieron los integrantes de la mesa directiva, el Gran Jurado y las comisiones ordinarias y permanentes. El 1º de diciembre el presidente Carranza inauguró las sesiones de trabajo del Constituyente y entregó su proyecto de reformas.¹⁵⁶ Se conformaron también las comisiones de reformas a la constitución, de estilo, de redacción del diario de debates, de administración de archivo y de peticiones.¹⁵⁷

Las discusiones de los artículos que conformaron la Constitución comenzaron el 1 de diciembre, con una sesión solemne inaugural, bajo el lema de *Constitución y reforma*.¹⁵⁸ Se realizaron 80 sesiones ordinarias, de las cuales 14 fueron sesiones secretas y 66 públicas.

159

Las propuestas iniciales para la redacción del artículo 3º Constitucional

Los debates en materia de educación se llevaron a cabo en cuatro sesiones, durante las cuales se discutió la propuesta de Carranza en su proyecto de reformas, la propuesta de la Comisión de Reformas a la Constitución y las ideas que algunos otros diputados tenían sobre lo que debía ser la educación nacional. El 11 de diciembre se iniciaron las discusiones.

La propuesta del presidente Carranza para la redacción del artículo 3º Constitucional consistió simplemente en lo siguiente:

Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita, la enseñanza primaria superior y elemental que se imparta en los mismo establecimientos.¹⁶⁰

La propuesta presentada por la Comisión de Reformas fue:

Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en

¹⁵⁵ González, Manuel. 294

¹⁵⁶ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. pág. 259

¹⁵⁷ LXII Legislatura Cámara de Diputados..., pág. 304

¹⁵⁸ González, Manuel, *Los Constituyentes y la constitución de 1917*, México, UNAM. Pág. 300

¹⁵⁹ Venegas, Francisco, "Desarrollo cronológico del Congreso Constituyente de Querétaro", en *México y sus constituciones*, México, Fondo de Cultura Económica. 1998. Pág. 314

¹⁶⁰ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INERHM, 2014. Pág. 3

los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.¹⁶¹

La propuesta de Carranza abogaba por la libertad de enseñanza. El artículo normaba tan sólo a las escuelas oficiales, donde la educación debía ser laica y gratuita en el caso de las escuelas primarias. La laicidad educativa incluye todos los establecimientos oficiales de educación, esto significa que abarca todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la universitaria, pasando desde luego por las escuelas normales oficiales. Y lo oficial incluía en la acepción del momento las escuelas públicas, fueran municipales, estatales o federales. Se utilizan los términos de “enseñanza laica”, pero carentes de contenido, pues no hay un concepto de laicidad educativa en su propuesta pero se asume que era comprendida en la misma acepción que las legislaciones previas; es decir, como una educación donde se prescriben los contenidos religiosos en el currículum.

La Comisión de Reformas estaba integrada por los diputados Enrique Colunga, Francisco Múgica, Luis G. Monzón, Enrique Recio y Alberto Román. ¿Cómo fueron elegidos y aceptados estos diputados de corte liberal, algunos con militancia anarquista, que opusieron su proyecto al del presidente que pretendía controlar el congreso? Eso es algo que dejamos de lado por ahora. Lo que nos interesa en esta ponencia es señalar la complejidad de su propuesta no obstante su reducido formato.

Para empezar la laicidad educativa no sólo incluye todos los establecimientos oficiales de educación, de todos los niveles y adscripciones gubernamentales, sino que se aplica también a las escuelas primarias privadas, llamadas entonces particulares, muchas de las cuales eran de carácter confesional. Pero esta propuesta va más allá de los contenidos curriculares. No sólo proscribía la enseñanza religiosa en escuelas primarias privadas y públicas, sino que además prohíbe la intervención de corporaciones y ministros de culto en las escuelas. No pueden ni enseñar, ni administrar ni dirigir escuelas. Por si fuera poco, señala que las escuelas primarias de particulares estarán sujetas a la vigilancia permanente de las autoridades gubernamentales. Además lleva la gratuidad a todos los establecimientos públicos (gubernamentales) y no sólo a la primaria, sin importar el compromiso que genera sobre las finanzas públicas. Por último, si bien el concepto de obligatoriedad había estado

¹⁶¹ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INERHM, 2014. Pág. 12.

presente desde los primeros proyectos educativos del México independiente y en las legislaciones estatales desde la tercera década del siglo XIX, se reitera, pero con un alcance nacional y uniforme. La obligatoriedad de la escuela primaria es extensiva para todos los niños y niñas del país.

En cuanto a la laicidad educativa, la propuesta de la Comisión de Reformas recogía el contenido del decreto del Congreso de la Unión de 1874 y la Ley Orgánica de 1874, que incluso era más específica al referirse a “todos los establecimientos de la federación, los estados y los municipios”¹⁶², llevándola más lejos al considerar también dentro del régimen de laicidad a las escuelas particulares o privadas. Desde 1874 el Congreso Nacional había prohibido la enseñanza religiosa en las instituciones públicas de todo el país, así como la prohibición a “las órdenes, congregaciones o institutos religiosos” de impartir educación en todo el país.¹⁶³ En ese sentido la propuesta del presidente Carranza, significaba un retroceso en el régimen de laicidad que ya existía, pues en los hechos pretendía suprimir la prohibición de los agentes de la iglesia en la educación.

La propuesta de la Comisión para la redacción del artículo 3º con todas sus proscripciones debían incomodar no sólo a la Iglesia Católica sino también a los sectores conservadores y buena parte de las organizaciones de padres de familia que concebían la moral ligada a la religión. Por eso las inconformidades y las adhesiones con respecto a la redacción de este artículo nutrieron los debates con diferentes argumentos.

Contenido de los debates

Los polos de discusión explícitos o implícitos en los debates fueron los siguientes:

1. La rectoría del Estado sobre la educación contra la libertad de enseñanza.
2. La esfera de la vida pública opuesta a esfera de la vida privada.
3. Régimen de laicidad en escuelas oficiales (públicas) contra régimen de laicidad en escuelas particulares (privadas).
4. Prohibición o inclusión de contenidos religiosos en el currículum escolar.
5. Régimen de laicidad para los hombres y otro régimen de laicidad para las mujeres.
6. Exclusión o inclusión de organizaciones eclesiásticas o religiosas y ministros de culto en la educación.

Utilizamos aquí el concepto de “régimen de laicidad” construido por Adelina Arredondo y

¹⁶² Arredondo y González, “Secularización y laicidad educativa en México”, Op. Cit., pp. 56-57.

¹⁶³ Ibidem.

Roberto González a partir del análisis histórico de los cambios y permanencias de la legislación sobre educación laica en México (siglos XIX y XX) como operador analítico, entendido “como el conjunto de elementos que definen, delimitan y operan la educación laica, de tal forma que las modificaciones en alguno o varios de los elementos del régimen alteran el concepto de laicidad, no de manera teórica, sino jurídica, política y administrativa”.¹⁶⁴ Los autores consideran como elementos fundamentales de análisis el espacio de laicidad, los objetivos pedagógicos, los contenidos educativos y los agentes educativos.¹⁶⁵

En seguida analizamos los debates destacando los polos fundamentales de la discusión.

Sobre la rectoría del Estado y la enseñanza libre

La mayoría de los diputados estaban de acuerdo sobre la rectoría del Estado sobre el control y administración de la educación. Parecía haber consenso con respecto a que los fundamentales objetivos de la educación eran la transmisión de un cuerpo de ideas y conocimientos comunes, para la formación de los futuros ciudadanos y las futuras madres de los ciudadanos, dotados de un sentimiento de pertenencia y unidad nacional que operase como aglutinador social. Se formalizaría en la nueva Constitución la función del Estado educador, quien a través de sus poderes (legislativo y ejecutivo) regula, opera y administra la educación nacional. Su poder legitimado por la Constitución, la estructura política y la aspiración de unidad nacional y progreso debía estar por encima de todos los organismos e individuos particulares, quienes deben someterse a su arbitrio. Las libertades individuales emanaban de ese poder soberano cristalizado en el Estado, incluyendo la libertad de enseñanza. En este orden de ideas estaba la propuesta de redacción de la Comisión Redactora (en adelante CR).

En el otro lado estaban quienes, desde un espíritu liberal puro, pregonaban la libertad individual por encima del poder Estatal, colocando al Estado como garante de esas libertades, incluyendo la libertad de enseñanza. Desde esta perspectiva era a los padres de familia a quienes correspondía definir la educación de sus hijos, facultad que podían delegar en el Estado, la Iglesia o cualquier otro organismo educativo. Subyacía también la idea del derecho a la libre empresa y los derechos de los docentes no suscritos a los establecimientos oficiales.

¹⁶⁴ Arredondo, Adelina y Roberto González, “Los regímenes de laicidad educativa en México”, en *Revista PCTI*, año 5, núm. 126, abril de 1913. Ver también de los mismos autores “La educación laica en las reformas constitucionales”, *Revista Inventio*, vol 8, UAEM, 2012, pp 49-56. Disponible en <http://pcti.mx/articulos/item/los-regimenes-de-laicidad-educativa-en-mexico>

¹⁶⁵ Arredondo, Adelina y Roberto González, “La educación laica en las reformas constitucionales”, *Revista Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, vol 8, UAEM, 2012, pp 49-56.

Los individuos particulares, desde esta perspectiva, agrupados en organizaciones civiles o no, tendrían el derecho de gozar de libertad para ofrecer educación, siempre y cuando no lesionaran los derechos de otros o “la moral”. Ya desde las reformas liberales de 1833 se había decretado la educación libre, reiterada, con un contenido diferente en la Constitución de 1857. De alguna manera la propuesta del presidente Carranza respondía a esa tradición. Sin embargo esos conceptos de “enseñanza libre” de 83 y 60 años atrás, en su momento con un contenido progresista, en 1916 representaban las demandas de un régimen de libertad para la Iglesia Católica y los sectores conservadores de la sociedad. Para ese momento ya había una notoria presencia de establecimientos educativos de otras confesiones religiosas, pero no se aliaban a la posición de los católicos, pues un régimen de libertad de enseñanza favorecía a la Iglesia que tenía la fuerza para ocupar los espacios de libertad.

Sobre los ámbitos de vida pública y privada

La idea del control estatal sobre la educación se vuelve más radical cuando para el caso de la educación primaria se propone que no participe en absoluto ningún establecimiento particular (privado) y todas las escuelas sean oficiales. En otras palabras, se concebía que la educación era un asunto público que competía exclusivamente al Estado atender. Esto es lo que propone el diputado Pedro Chapa cuando afirma “El gobierno será el único que imparta la educación primaria y el poder Legislativo será el que decrete el plan de estudio.” Con esto no se viola la libertad; más bien, el Estado asume una nueva obligación: otorgar educación primaria a todos los niños de seis a doce años”.¹⁶⁶

Las brechas se hacían más profundas cuando se separaba el ámbito de lo público y lo privado, aunque las fronteras no eran precisas en las intervenciones de los diputados, estaban presentes en otros medios como la prensa y los programas partidistas, como el del Partido Liberal Mexicano. Dentro de la visión más radical de la laicidad toda la educación debía ser objeto de control estatal, fuera impartida en instituciones oficiales o particulares. Los que abogaban por la laicidad en instituciones oficiales y particulares comulgaban con esta idea, dejando en el ámbito de la vida privada (que no es lo mismo que las escuelas privadas) la educación y la participación religiosa; o sea que ésta quedaba circunscrita al ámbito familiar y proscrita en el ámbito escolar de cualquier sector. Ese era el espíritu de la propuesta de la CR, cuyos diputados defendían que “El Estado debe proscribir toda enseñanza religiosa en todas las escuelas primarias, sean oficiales o particulares”.¹⁶⁷

¹⁶⁶ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 476.

¹⁶⁷ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 436.

El diputado Espinosa afirmó que al proscribir la enseñanza religiosa en las escuelas no se cancelaba la posibilidad de enseñar la religión en otros espacios, pues “Todo lo contrario, se deja una libertad absoluta para enseñar todas las religiones existentes en el mundo; lo que el artículo exige es que la enseñanza de cualquier religión no se haga en ningún plantel educativo, sino que se enseñe en el templo, en el hogar.”¹⁶⁸

Sobre las escuelas oficiales y privadas

La mayor parte de los diputados opuestos a la propuesta de la CR y a favor de la propuesta de Carranza, dentro del mismo ámbito escolar establecían fronteras entre los establecimientos oficiales y los privados, demandando un régimen de laicidad distinto para cada caso. Así lo expresó el diputado Luis Rojas al defender la libertad de enseñanza, dejando que el ámbito de lo privado los católicos o protestantes pudieran enseñar libremente, apoyando la educación laica en lo público “para no atentar al ámbito privado”. Aquí el diputado estaba entendiendo como ámbito de lo privado a los establecimientos educativos sostenidos por particulares y ámbito público a los establecimientos oficiales.

Sobre el currículum escolar

Uno de los aspectos considerados en el concepto de régimen de laicidad es el de los contenidos educativos. La laicidad educativa en México comienza cuando se omite la enseñanza religiosa en el currículum oficial de la escuela primaria federal (1861), pero se reafirma en los ordenamientos de 1874 cuando no sólo hay una omisión, sino una prescripción positiva, es decir, cuando se prohíbe que haya contenidos religiosos en el currículum escolar. Estos preceptos son continuados por los diputados como Luis Monzón que proponen la redacción alternativa a la del presidente cuando señalan que “El Estado debe proscribir toda enseñanza religiosa en todas las escuelas primarias, sean oficiales o particulares”.¹⁶⁹

Después de un periodo donde privó el liberalismo y la laicidad educativa fue considerada un valor de los gobiernos liberales (a partir de la derrota del Imperio de Maximiliano de Habsburgo en 1867), durante la presidencia de Porfirio Díaz, iniciada en 1877 se mantuvo una laicidad formal que encubría en la práctica una situación de laxitud, resultado de las alianzas entre el gobierno y la Iglesia Católica. Es por eso que el diputado del constituyente

¹⁶⁸ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 451.

¹⁶⁹ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 373.

de 1916, José María Truchuelo, afirmó algo que pareciera anacrónico: “Si a los niños se les invita a recibir instrucción primaria, a aprender aritmética, geografía, etcétera, y resulta que no van a aprender eso, sino catecismo, esto es un engaño que no debe permitir el Estado. No les prohíbe que aprendan catecismo: todo lo que deseen, pero sencillamente no es el lugar”.¹⁷⁰ En efecto, a pesar de estar vigente el régimen de laicidad de 1874, en las escuelas se seguía enseñando religión. Aquí Truchuelo sin aclararlo apunta hacia la intención de reiterar la enseñanza religiosa en todos los establecimientos escolares.

Los miembros de la CR afirmaban que la enseñanza religiosa “Afecta el desarrollo psicológico natural del niño y tiende a producir cierta deformación de su espíritu, semejante a la deformación física que podría producir un método gimnástico vicioso. Afecta el desarrollo de la sociedad mexicana. No siendo asimilables por la inteligencia del niño las ideas abstractas contenidas en cualquier dogma religioso, quedan en su espíritu en la categoría de sentimientos, se depositan allí como gérmenes prontos a desarrollarse en un violento fanatismo”.¹⁷¹

Sobre un currículum escolar diferenciado por sexo

La oposición a la prohibición de la religión en el currículum se expresó no para la generalidad de las escuelas sino para las escuelas destinadas a la educación de las niñas. El diputado Celestino Pérez argumentó que “Es necesaria la educación religiosa porque las mujeres ganaban más espacios en las escuelas, y se mencionó la necesidad de la enseñanza religiosa para ellas. En la enseñanza primaria, las dos terceras partes son mujeres; la mujer que ha despertado intelectualmente tiene por profesión ilustrar la inteligencia y educar el corazón de las niñas; ha merecido siempre nuestro respeto y nuestra veneración; las niñas de hoy son las madres de los ciudadanos del mañana”.¹⁷² No era del todo cierto que dos terceras partes de los estudiantes de primaria fueran mujeres, pero la cifra era cercana para las escuelas de sostenimiento privado.¹⁷³ Celestino Pérez compartía pues los objetivos de la instrucción a las niñas señalados desde los primeros ilustrados borbónicos en la Nueva España, es decir, moralizarlas, alejarlas de una vida de pecado.

Sobre participación o exclusión de agentes educativos vinculados a credos religiosos

¹⁷⁰ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INERHM, 2014. Pág. 116

¹⁷¹ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 436.

¹⁷² I Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 477.

¹⁷³ Bazant, Milada, Op. Cit., p 76 y ss.

Si se incluían o no contenidos religiosos en el currículum era el núcleo del concepto de laicidad educativa manejado durante la segunda mitad del siglo XIX. Pero excluir o no a los ministros de culto y miembros de organizaciones confesionales era para algunos riesgo para la educación, no solo por considerarlos modelos de virtudes (sobre todo a los monjes y las monjas), sino porque constituían parte de la población más escolarizada y parcialmente entrenada para la enseñanza. Aquí si los diputados se erigen en representantes no sólo de la Iglesia católica sino de otras religiones.

Por su parte el diputado Palaviccini es más moderado al afirmar que “Es difícil que acatar la orden sobre mantener alejados a sacerdotes de las aulas, debido a que no hay nada que los identifique por lo que es fácil se infiltren y pasen desapercibidos como maestros en las aulas, por ello al ser tan débil la prohibición propone se omita o se cambie a sólo prohibir que miembros del clero ocuparan puestos directivos”.¹⁷⁴

El diputado Espinosa afirmó que era necesario que él clero perdiera injerencia en la educación tanto en lo público como en lo privado.¹⁷⁵

Algunos diputados no solamente estaban en contra de la participación de religiosos en la educación, sino que manifestaban una postura claramente anticlerical, dirigida sobretudo a la Iglesia católica. Por ejemplo, el diputado Mújica señaló: “soy enemigo del clero porque lo considero de lo más funesto y el enemigo más perverso de la Patria... El clero se debe mantener alejado del proceso de enseñanza, pues solo aporta ideas absurdas y odio tremendo por las instituciones democráticas, odio por los principios de equidad, igualdad y fraternidad.”¹⁷⁶

Por esa razón no solamente se estaba en contra de la participación de los agentes de los credos religiosos en las escuelas, sino en la proscripción de las escuelas mismas: “Destruir las escuelas católicas, que no son otra cosa que fábricas de frailes, en donde se acapara de una vez para siempre el pequeño espíritu, la conciencia, la razón, en donde desde pequeño, se enseña al hombre a ser hipócrita, a ser egoísta, a ser falaz, a ser mentiroso: ayudadme a destruir esas escuelas católicas, en donde se sentencia desde temprano a la niñez a llevar

¹⁷⁴ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INEHRM, 2014. Pág. 80.

¹⁷⁵ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INEHRM, 2014. Pág. 137.

¹⁷⁶ LXII Legislatura Cámara de Diputados, *Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I*, México, 2015. Pág. 483.

una vida de degradación, de dudas, de obscurantismo, de miseria moral".¹⁷⁷

Después de vertidos los argumentos a favor de una u otra propuesta, las votaciones favorecieron a la propuesta de la Comisión de Reformas y no a la del presidente Carranza. De esta manera, el artículo 3º quedó establecido con la siguiente redacción, que se mantuvo en la Constitución promulgada en febrero de 1917:

Artículo 3.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de la educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparte en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.¹⁷⁸

Reflexiones finales

El Congreso Constituyente de 1916 se conformó de una manera sesgada, pues sólo estaban representados en él los representantes de las fuerzas revolucionarias, fueran liberales moderados, radicales o anticlericales. Y sin embargo, la defensa de la religión en el currículum, de la diferenciación del régimen de laicidad entre escuelas públicas y privadas, la inequidad de género en materia educativa, la defensa de la intervención de agentes religiosos en la educación, se manifestaron abiertamente. Esto significa que de manera directa o indirecta los intereses de la iglesia católica y sus intenciones de continuar su influencia en la educación seguían vigentes. De hecho, después de promulgada la Constitución el presidente Carranza preparó una iniciativa de reformas al artículo 3º presionado por los jerarcas religiosos y las organizaciones de padres de familia que eran de corte conservador. No pudo llevar a cabo su intención pues fue asesinado sin concluir su mandato. Pero la iniciativa de reforma que él fundamentó fue presentada nuevamente durante el régimen del presidente Obregón (1921-1924), misma que no fue aceptada. La Iglesia no se quedó conforme con esa pérdida de poder en la educación de los mexicanos. Las pugnas entre el gobierno del presidente Calles (1924-1928) y la alta jerarquía católica llegaron a un punto de quiebre tal que desencadenó la llamada Guerra Cristera.

La lucha entre la Iglesia y el Estado por la influencia en la educación como continuarían

¹⁷⁷ Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, *Debates notables artículo 3º Constitucional en Materia de Educación*, México, INERHM, 2014. Pág. 62.

¹⁷⁸ Constitución de 1917. <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2802/8.pdf>

vigentes en las reformas al artículo 3º que se realizaron en los años siguientes. Sin embargo, la reforma de 1946 fue la más radical en materia de laicidad educativa, ampliando el régimen de laicidad no sólo a los establecimientos oficiales de todos los niveles educativos, sino también hacia la formación de maestros y los cursos de capacitación a obreros y campesinos, aunque estuvieran en manos de particulares. Pero para las reformas de 1992 y 1993, los grupos de presión favorables a los intereses de la Iglesia Católica ganaron terreno, constituyéndose lo que Arredondo y González han llamado “deslaicización educativa”.

La lucha por el control de mayores espacios por parte de la Iglesia Católica continúa y parece fortalecerse hoy en día, mientras los miembros de otras confesiones religiosas defienden en su mayor parte el régimen de laicidad. Los partidos políticos de derecha y centro se alinean con la idea de que restablecer la religión en las escuelas, incluso oficiales, dando a los padres de familia la posibilidad de decidir, puede ser conveniente para “moralizar” a la población en un contexto en que la inseguridad y la violencia se incrementan. Los partidos de izquierda y las organizaciones magisteriales no parecen asumir la importancia de la laicidad educativa para sostener los valores democráticos, el respeto por la diversidad y la cultura laica. Es por eso que rescatar la historia de la educación laica es contribuir a dimensionar sus atributos y valorizarla.

NARRATIVAS DE JÓVENES SOBRE ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN COLOMBIA¹⁷⁹

Autor: Diego H. Arias Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Correo: dhariasg@udistrital.edu.co

Por mucho tiempo los historiadores fueron reacios a abordar su presente, defendieron la importancia de pronunciarse sobre hechos a partir del establecimiento de una distancia prudente en el tiempo bajo el argumento de sopesar argumentos y decantar pruebas. Sin embargo hoy, en forma creciente, acontecimientos de reciente detonación han venido preocupando la labor de historiadores en una disputa territorial con otros científicos sociales, “asunto que no ha estado exento de debates de carácter disciplinar respecto a quién corresponden este recorte temporal de lo social” (Herrera & Ortega, 2012, pág. 13). Tal debate se ha trasladado también a la enseñanza de la historia, cuyo abordaje de elementos de

¹⁷⁹ Ponencia fruto de la investigación “Identificación con la nación propia en jóvenes, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela”. Tesis para obtener el título de doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

la realidad reciente agudiza la polémica en tanto dichos acontecimientos hacen parte de la *memoria*¹⁸⁰ por su carácter político y por su vigencia actual. No solo muchos de los protagonistas de estos eventos aún están vivos, sino que están sobre todo vivos en las memorias de grupos y comunidades que consideran que hay víctimas sin identificar, crímenes impunes, victimarios sin juzgar e historias por contar. En suma, hablamos de un pasado que se resiste a pasar.

En América Latina la experiencia de las dictaduras en el Cono sur vitalizó la necesidad de plantear una lucha por la construcción de significados desde la escuela (Funes, 2006; Higuera, 2012). Aquí la enseñanza de la historia asume el estudio del pasado reciente como una lucha política por cuestionar verdades oficiales y visibilizar versiones subalternas por algún tiempo desconocidas. Adicionalmente, el estudio de la historia reciente busca propiciar en las nuevas generaciones posicionamientos ético-políticos frente a conflictos pretéritos y presentes de grupos y fuerzas alternativas que chocan contra el poder hegemónico, es decir, se utiliza como clave estratégica de formación política escolar.

Aunque tal incorporación al currículo de la historia reciente no ha estado exenta de problemas e incongruencias (De Amézola, 2008), su impacto se ha sentido en muchos países del continente golpeados fuertemente por graves conflictos sociopolíticos de trascendencia nacional e internacional. La escuela y la enseñanza de lo social son interpelados por los fenómenos de la historia reciente por fuera y por dentro de los programas oficiales.

La intromisión incómoda del pasado cercano en la escuela dramatiza con fuerza el carácter no neutral que siempre han tenido los contenidos de la enseñanza de lo histórico-social (Arias, 2005), y que ahora, a propósito de hechos sensibles y dolorosos para la sociedad, tiene un importante papel para que tales acontecimientos nunca se repitan. Para Florencia Levín (2007) no basta con repudiar, no es suficiente repetir fórmulas de conjuro contra un pasado ominoso (*Nunca más, Basta ya*), más bien “el desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características [...] posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido *recordado* de los modos en que ha sido recordado” (pág. 177).

¹⁸⁰ Para Martha Herrera (2009) “la idea de memoria como articulación en el presente del tiempo pasado y del tiempo futuro... permite a algunos autores hablar de historia vivida como una narrativa en la cual la memoria desempeña un lugar primordial, llevando a que se hagan historias socioculturales sobre la memoria, al tiempo que se entiende como categoría clave dentro de los análisis del presente. La preocupación reciente por la memoria muestra simultáneamente, la crisis que en torno a la posibilidad de procesar el presente atraviesa nuestra actual sociedad con repercusiones respecto a visualizar proyectos de futuro, así como articular las experiencias del pasado” (pág. 20).

A continuación se presentan algunos hallazgos de una investigación centrada en recabar imaginarios sobre la historia reciente en un grupo de estudiantes universitarios de licenciatura en ciencias sociales de una universidad pública de Bogotá. Metodológicamente las estrategias de producción de información usadas fueron varias: entrevistas a profundidad y grupos focales. Sobre las primeras, se realizaron 17 entrevistas en profundidad (8 a estudiantes de primer semestre y 9 a estudiantes de séptimo semestre) y 2 grupos focales (1 para primer semestre y 1 para séptimo). En cada grupo focal participaron 5 estudiantes.

En concreto, se les solicitó a los estudiantes que se pronunciaran sobre los contenidos de las últimas décadas que privilegiarían enseñar, en caso que ya fueran docentes en ejercicio. El acento de la instrucción “en las últimas décadas” fue deliberada y tuvo la función de dejar abierta la gama de opciones. Esta ambigua franja temporal fue la única limitación que se puso. No se solicitaron determinados contenidos o áreas temáticas, pues la intención fue precisamente identificar los períodos, los actores, los acontecimientos y las reflexiones sobre el pasado reciente privilegiados en sus escritos.

La mayoría de relatos hechos por los jóvenes seleccionaron hechos y eventos de carácter político, especialmente ligados a la violencia, tales como el conflicto interno desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, el Bogotazo y el narcotráfico. Los datos políticos emblemáticos enunciados fueron principalmente la Constitución de 1991, el Frente Nacional, la Regeneración y otras particularidades de la historia, curiosamente estos eventos refieren a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Hechos deportivos y culturales apenas si son nombrados por algunos estudiantes y, respecto a los grupos sociales, menciones a los cambios en el papel de la mujer y de los indígenas en la sociedad nacional son marginales. Solo algunos los estudiantes de séptimo semestre manifestaron el deseo de enseñar algunas habilidades propias del pensamiento histórico como las relaciones entre pasado-presente-futuro o la contrastación de fuentes.

Salvo raras excepciones, los estudiantes de primer semestre aludieron a eventos de 1948 en adelante. Con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y el subsecuente Bogotazo, parece que el inicio de la historia reciente tiene lugar con estos eventos en la memoria de estos jóvenes. Aun los pocos que se remontaron al descubrimiento de América, o a los acontecimientos del siglo XIX que tienen que ver con la independencia y la creación de los dos partidos tradicionales, lo hicieron destacando en unos y otros hechos el componente bélico y trágico de ellos. “La historia de nuestro país en las últimas décadas y prácticamente desde su

independencia ha vivido una guerra” sentencia un estudiante, otro dice: “La historia de Colombia desde su independencia ha marcado una serie de ‘círculo vicioso’”.

El Frente Nacional, el bipartidismo, el surgimiento y consolidación de las guerrillas, el narcotráfico, la masacre de la Unión Patriótica, el Palacio de Justicia, la Constitución de 1991 y el paramilitarismo son los fenómenos de las últimas décadas de la historia colombiana en la que la mayoría de estudiantes coinciden, aspectos que retoman con variedad de detalle y sin mayor rigor cronológico. Salvo esporádicas alusiones a las glorias del deporte nacional o a ciertas conquistas sociales, no sobresalen relatos sobre transformaciones estructurales, cambios sociales significativos o protagonismos de otros actores. La constante de la violencia atraviesa la mención de los acontecimientos, al lado de escasas pistas de análisis y pobres posibilidades de interpretación causal de esta.

Si bien el ejercicio tuvo limitaciones de tiempo y espacio y las consideraciones analíticas son parciales, la historia que dicen escoger para enseñar estos jóvenes puede ser reflejo de la historia que aprendieron en sus experiencias escolares. Puede ser muy difícil expresar en pocos párrafos qué se privilegiaría enseñar y la instrucción pudo ser entendida como la solicitud de referencias generales, enunciativas, sin mayor profundidad, empero, llama la atención, en algunos jóvenes, la sucesión indeterminada de acontecimientos o las explicaciones simplistas y caricaturescas de fenómenos densos como la violencia. En todo caso se dieron constantes que pueden dar luces frente al imaginario social que circula sobre la enseñanza de la historia reciente de la nación propia.

Se observó una diferencia cualitativa de los relatos de los chicos de primero frente a los de séptimo. Los de primero fueron descriptivos, enunciativos, quizás también apresurados e imprecisos y eso se entiende por su formación escolar, pero, en general, se nota que no hubo criterios claros para ordenar estos acontecimientos, para encadenarlos o para distinguirlos, así que lo que se hicieron fue una lista casi con un criterio cronológico y continuista: como si cada uno fuera causante del siguiente. Por su parte, los estudiantes de séptimo semestre, probablemente con algunas de las herramientas que han adquirido en su formación universitaria, acudieron menos a hechos episódicos y arriesgaron reflexiones más gruesas sobre el país.

En conjunto, en los estudiantes de séptimo semestre resalta la evocación de acontecimientos violentos que en buena parte coinciden con los relatos de primero, con algo más de protagonismo de los jóvenes mismos, pero, finalmente, con la tragedia nacional como telón de fondo. ¿Qué significa esta violencia que tanto aparece? ¿Qué implicaciones tiene para la

escuela y la enseñanza de las ciencias sociales referida al tiempo reciente que los jóvenes entiendan la violencia, implícita o explícitamente, como marca recurrente de la historia de las últimas décadas? Y más aún ¿por qué estos jóvenes asumen que la violencia y la guerra es la constante de los hechos a enseñar en las aulas?

Algunos teóricos de las ciencias sociales han considerado a la violencia como la marca que ha permitido a muchos colombianos sentirse parte de un territorio común, de una historia compartida, de una tragedia vinculante (Patiño, 2005). La violencia en el país no es una abstracción, pues ha sido la forma como se ha conformado el Estado, se han configurado las regiones y ha sido el mecanismo usual de articulación de los poderes locales, regionales y nacionales (Bolívar, 2003). En Colombia existe un imaginario de la violencia, con su macabro correlato de realidad, con su rédito político y económico difundido por los medios de comunicación, en los que se mezcla la violencia política, la social, la intrafamiliar en una sola argamasa que no establece diferenciaciones y que de alguna manera, en medio de su espectacularización, ha logrado saturar a quien la padece y a quien no.

Los relatos de estos estudiantes universitarios expresan un sentido común instalado en la cultura política del colombiano y tras la sentencia *“los colombianos somos violentos”* se camuflan agresiones de toda índole, padecidas por sujetos aislados y sectores sociales. Así, se invisibilizan causalidades, se acallan responsabilidades y se esquivan los determinantes de la estructura social que han potenciado fuertemente este fenómeno. Si todos somos víctimas y victimarios no hay lugar para los responsables. Si la violencia viene del aire que respiramos, no hay espacio para transformar contextos y avizorar salidas posibles. Si el atropello a los otros está inscrito en nuestros genes no es posible identificar una instancia para diferenciar niveles, jerarquías, protagonismos, ni dolientes. El estigma de la violencia, vuelta síndrome de identificación nacional, se convierte así en mecanismo expedito de etiquetamiento y en simplista clave interpretativa de toda la dinámica sociopolítica de la historia nacional. “Se sabe desde antiguo que los dominados pueden llegar a interiorizar la estigmatización de que son objeto, reconociéndose como efectivamente inferiores, inhábiles e ignorantes” (Giménez, 2005, pág. 94).

Salvo algunas excepciones, la sombra nefasta de la violencia y de la guerra, matizada por el protagonismo de líderes políticos, presidentes y uno que otro artista es el relato que cuentan la mayoría de jóvenes participantes al momento de ser invocados a enseñar la historia reciente. Hay situaciones concretas, hechos, acontecimientos complejos violentos que articulan la historia nacional y que marca una especie de sinsalida para estos chicos.

Estos escolares reproducen un imaginario social que proviene de muchas fuentes y que, parece, la educación escolar, recrea hasta hacer parte del *registro escolar* (Kriger, 2011). Para encontrar contraste, se comparó con algunas tablas de contenido de libros de texto de editoriales reconocidas en el ámbito colombiano que reflejan aspectos de lo que pretende ser introducido en el aula en grado noveno, dado que se ha vuelto norma, en el currículo colombiano, que este nivel es el dedicado a profundizar en la historia de la nación.

Si bien los libros de texto, lo mismo que las estrategias didácticas que proponen las editoriales han de ser confrontadas con la forma como se trabaja en el aula, ellos permiten desentrañar las intenciones a las que sirven en relación con la transmisión de ideas, valores e imaginarios (Ossenbach, 2006). En la tabla de contenido de tres textos se pudo observar una dispersión de hechos cuya constante es el énfasis en la historia política y militar del siglo XX. La violencia aparece en nodos específicos, pero no es central en cuanto a la articulación de las temáticas.

Pese al contenido enciclopédico que impera en la escuela, particularmente en la asignatura de ciencias sociales, en la que los escolares asisten a gran cantidad de temas propios de la disciplina, llama la atención que muchos jóvenes, en la distancia, solo retomen aquellos relacionados con las temáticas del conflicto y la violencia. Este tema, a diferencia de otros, en tanto *registro escolar*, se intersecta con lo que sucede fuera de la escuela, transversaliza los medios de comunicación y se toca con las noticias diarias de radio y televisión. La violencia, en sus múltiples modalidades, remite a la cotidianidad de una nación que a falta de otros elementos para reconocerse, ha encontrado en ella el modo de rastrear la imagen de sí misma. Sin embargo, algunos testimonios, pocos, dieron cuenta de miradas ricas y complejas, de énfasis en procesos, de análisis globales y preguntas por campos sociales, o de vínculos con el arte y la literatura, más que datos puntuales.

Las respuestas de la mayoría de jóvenes, cuyo énfasis narrativo recae en víctimas y victimarios, de algún modo, coinciden con un estudio hecho en el país (Larreamendy, 2002) con niños y jóvenes acerca de los orígenes del movimiento guerrillero, en el que los resultados arrojan grandes generalizaciones, ausencia de detalle histórico y fuerte esquematismo que reside en el uso de parejas de actores que reducen la diversidad del problema a antagonismos dicotómicos que pretenden capturar la esencia del conflicto. Dice el autor al momento presentar las conclusiones: “Los políticos versus el pueblo, los corruptos versus los honestos, los ricos versus los pobres. La mayoría de explicaciones se ordenó alrededor de este tipo de oposiciones, sin dar cabida a un abanico más enriquecido de actores” (Larreamendy, 2002, pág. 216).

De otro lado, el sensacionalismo de la violencia garantiza rating. Su manejo en telenovelas y películas ha sido del recurso reiterado que libretistas y directores han seleccionado para generar audiencia y para vender al exterior las producciones nacionales¹⁸¹. Sin negar la contundencia de su imponente realidad, los espectadores colombianos aprenden a perseguir el pasado con ese filtro, a verificar sus huellas en la historia y a recordar mayoritariamente sus secuelas. La violencia ha llegado a ser un discurso legitimado y legitimador (Pedraza, 2012). Sin reconciliaciones, sin exorcismos comunitarios, sin duelos oficiales, sin juicios definitivos¹⁸² y con las heridas abiertas los colombianos sacamos la violencia de la agenda pública la mayor parte del tiempo, de manera que la política estatal transcurre eludiendo este drama, mientras el torrente de la violencia, palpitante en el espectro social y cultural, y presente en la mayor parte de la nación campea poderosamente con eventuales erupciones en la superficie de las sociedad y, sobre todo, operando como discurso narrativo de la imagen del *nosotros* nacional.

Por ello, aunque el conflicto armado en el país ha cobrado millares de víctimas, representa para muchos conciudadanos un asunto ajeno a su entorno y a sus intereses. La violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. En suma, la cotidianización de la violencia, por un lado, y la ruralidad y el anonimato en el plano nacional de la inmensa mayoría de víctimas, por el otro, han

¹⁸¹ La lista de películas y series televisivas de la última década, con sello colombiano, en los que se dramatizan la violencia y el narcotráfico es llamativa, como se muestra a continuación.

- **Serios televisivos:** *La viuda de la mafia* (2005); *Sin tetas no hay paraíso* (2006); *El cartel de los sapos* (2008); *El Capo* (2009, 2011); *Las muñecas de la mafia* (2009); *Rosario Tijeras* (2009); *Escobar, el patrón del mal* (2012); *Los tres caínes* (2012); *Comando Élite* (2013), *Escobar, el patrón del mal versión internacional* (2013) y *Alias el Mexicano* (2013).

- **Películas sobre drogas y narcotráfico:** *After party* (2002) de Julio César Luna y Guillermo Rincón; *El rey* (2004) dirigida por Antonio Donado; *María, llena eres de gracia* (2004) de Joshua Marston; *Los archivos privados de Pablo Escobar* (2004) de Marc de Beaufort; *Rosario Tijeras* (2005) de Emilio Maillé; *Sumas y restas* (2005) de Víctor Gaviria; *El trato* (2006) de Francisco Norden; *El colombiano dream* (2006) de Felipe Aljure; *Apocalipsur* (2007) de Javier Mejía; *El Arriero* (2009) de Guillermo Calle; *Sin tetas no hay paraíso* (2010) de Gustavo Bolívar; *El cartel de los sapos* (2011).

- **Películas sobre violencia y conflicto interno:** *La virgen de los sicarios* (2000) del director Barbet Schroeder; *La toma de la embajada* (2000) de Ciro Durán; *El intruso* (2000) de Guillermo Álvarez; *Como el gato y el ratón* (2002) de Rodrigo Triana; *Hábitos sucios* (2003) Carlos Palau; *La primera noche* (2003) de Luis Alberto Restrepo; *La sombra del caminante* (2005) de Ciro Alfonso Guerra; *Karma* (2006) de Orlando Pardo; *Yo soy otro* (2008) de Oscar Campo; *La milagrosa* (2008) de Rafael Lara; *PVC-1* (2008) dirigida por Spiros Stathouloupoulos; *La sangre y la lluvia* (2009) de Jorge Navas; *Pecados de mi padre* (2009) de Nicolás Entel; *El páramo* (2011) dirigida por Jaime Osorio; *Los colores de la montaña* (2010) dirigida por Carlos Arbeláez; *Retrato en un Mar de Mentiras* (2010) de Carlos Gaviria; *Porfirio* (2012) de Alejandro Landes; *Satanás* (2007) de Andrés Baiz; *Soñar no cuesta nada* (2006) de Rodrigo Triana; *Perro come perro* (2008) de Carlos Moreno; *Los actores del conflicto* (2008) de Lisandro Duque; *Saluda al diablo de mi parte* (2010) de Juan Orozco; *Pequeñas voces 3D* (2011) dirigida por Oscar Andrade y Jairo Carrillo; *La captura* (2012) de Dago García y Juan Carlos Vásquez.

¹⁸² El Grupo Memoria Histórica de la Universidad Nacional habla de 220.000 muertos en los últimos 50 años de conflicto (Grupo Memoria Histórica, 2013).

dado lugar a una actitud si no de pasividad, sí de indiferencia, alimentada, además, por una cómoda percepción de estabilidad política y económica (Grupo Memoria Histórica, 2013, pág. 14).

A este mismo respecto, dice Carlos Perea que “la violencia cumple con la función simbólica de arrastrar en sus mallas de sentido la vida colectiva, en particular en determinados periodos” (Perea, 2009, pág. 20), tal función, reificada a fuerza de hechos traumáticos, se transmuta, mediante dolorosos ejercicios de reiteración, en clave interpretativa de la supuesta idiosincrasia de lo nacional. Quizá gracias a que la violencia ha podido instalarse en la cultura ha sido tan exitosa su raigambre, a la vez que han sido tan amorfas y dispersas sus tramitaciones. Como sociedad, Colombia no ha procesado este drama por muchos motivos.

Uno de ellos, no menor, tiene que ver con la vigencia y permanencia del conflicto que cobra tantas vidas en el territorio nacional. Tener a la fecha una de las mayores cantidades de desplazados del mundo, sindicalistas asesinados, defensores de derechos humanos amenazados y uno de los conflictos armados más viejos del continente son datos de primer orden al momento de caracterizar y justificar un imaginario sobre la violencia.

Desterrada de la agenda pública, pero acogida y deformada por otras instancias, la violencia ha logrado instalarse en las memorias nacionales, ha perdido complejidad y ha simplificado sus características en las versiones escolares que se nutren básicamente del sentido común, de libros de texto y de películas y telenovelas. Se pierde la trama histórica, se diluyen responsabilidades o se concentran en las personas de seres espectacularizados. Tal versión oscila entre una tragedia de la no es posible escapar y cuentos episódicos y fragmentados regentados por hombres magnánimos o extremadamente viles. La sociedad de la que emergieron estos sujetos desaparece, los contextos apenas si son mencionados, las realidades locales y regionales, las redes internacionales se tornan invisibles. Las estructuras económicas y políticas salen ilesas. El poder cumple con su cometido de hacer ver que, en el pasado como en el presente, la violencia tiene que ver con causas fortuitas y azarosas.

Parece, además, evidente, que el trámite que la enseñanza escolar ha hecho de este fenómeno no ha posibilitado su comprensión histórica ya que su dramatismo opera como un currículo no formal que se resiste a dejar de ser central en los imaginarios escolares y cuya impronta oficial también perdura en las versiones mediáticas. Para el Grupo Cyberia,

la manera como ha sido abordado este tema fue y sigue siendo orientada desde la mirada apologética (...) lo que no ha permitido visualizar “otras memorias” alternativas

a la memoria oficial. Así mismo, en el momento en que las ciencias sociales abordan actualmente el fenómeno de la primera violencia, se han visto reforzadas las vías de la rememoración¹⁸³, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos de esta fecha, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura y en lenguaje de las sociedad (Cyberia, 2009, pág. 254).

En efecto, como se observa en las tablas de contenido de algunos libros de texto colombianos de noveno grado, la violencia y sus ramificaciones ocupan un lugar en los contenidos referidos a la historia del país, su abordaje es cronológico y su expresión visible son los hechos emblemáticos propios de lo político y lo militar. No aparecen títulos que indiquen abordajes complejos, miradas de larga duración o lecturas confrontadas sobre los mismos fenómenos o acontecimientos históricos objeto de estudio. Mucho menos se pueden leer aspectos de una historia social y la cultural del país, que son marginales en estos importantes instrumentos didácticos y si bien esto no es reflejo necesario ni mecánico de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, puede ofrecer algunas pistas para entender el enfocado repertorio de datos alusivos a las guerras y a las secuelas que reportan los estudiantes cuando son invitados a tejer la historia que quisieran enseñar.

Esta situación realza la sentencia que Federico Lorenz (2006) expusiera para el caso de la educación en Argentina y que valdría para el caso que nos ocupa:

Si [bien] es cierto que la enseñanza y la apropiación [del pasado reciente] implican una cierta ruptura con ese pasado que se recibe, también lo es que, si éste es transmitido en tonos absolutos, sagrados –y, por ende, intangibles–, dicho proceso de ruptura es imposible. El resultado, lo opuesto a lo buscado, es entonces una cristalización de imágenes acerca del pasado, una ritualización que puede transformar en irrelevante un valor, vital para una sociedad. Entonces, no sólo se banaliza el pasado, sino que se contribuye a fijar a los actores sociales en un miedo y un dolor que se dice querer procesar (Lorenz, 2006, págs. 282-283).

De alguna manera, se entiende que los estudiantes de primer semestre enfaticen en esta mirada que, obnubilada por la violencia, desconozca otras aristas de la realidad nacional

¹⁸³ Para el Grupo Cyberia existe una diferencia radical entre rememorar y conmemorar. La rememoración, propia de los discursos oficiales, acude a los dolores del pasado sin establecer vínculos con el presente, sin marcar la existencia de los sujetos que rememoran, por su parte, la conmemoración trasciende la remembranza de héroes y fechas, identifica memorias en pugna y promueve permanentemente relaciones y compromisos con el presente.

reciente, pero de los estudiantes de séptimo semestre, quitando dos o tres estudiantes, se esperaría que contaran con herramientas conceptuales que le imprimieran a sus relatos otros abordajes, gracias a su formación y trayectoria.

El discurso de la violencia parece privilegiarse en la escuela y que se alcanza a evidenciar en los relatos de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales que participaron de la presente investigación, en cuanto a sus temas de interés para enseñar, da cuenta de los densos vínculos que existen entre esta institución y la sociedad, pero también de la debilidad de los currículos explícitos y de la fuerza de un imaginario social sobre la importancia de la violencia como sello de lo que supuestamente *somos* como colombianos. Además, trasluce cierta angustia por un *deber de la memoria* (Carnovale & Larramendy, 2010) que idealiza las víctimas, a la vez que las vuelve anónimas e interpreta el pasado como una guerra de malos y buenos; víctimas y victimarios. Se da así una lectura categórica, maniquea de la historia que invisibiliza los asuntos ideológicos, políticos y sociales imprescindibles para comprender la historia. Sobre este asunto Carnovale y Larramendy (2010) afirman:

Es plausible sostener que este escenario encuentra una razón de peso en la ausencia de saberes y de consensos básicos en las distintas tramas que conforman el sistema educativo acerca de los contenidos específicos para enseñar. Sin embargo, debe señalarse que el problema de la *transmisión* del pasado reciente excede en mucho la escuela e involucra a los más variados espacios políticos, institucionales, culturales, entre otros (pág. 245).

A tono con este planteamiento, es posible afirmar que los problemas surgidos de tratar la historia reciente en la escuela hablan más de los conflictos no resueltos de la sociedad que de la escuela misma, aunque ello no es obstáculo para pensar desde allí criterios, enfoques y propuestas didácticas para contrarrestar en algo las lecturas simplistas que campean al respecto.

En síntesis, respecto a los imaginarios sobre enseñanza de la historia reciente en la escuela se encontró una diferencia entre los estudiantes de primero y séptimo semestre. Los de primero dieron cuenta de relatos episódicos y fragmentarios centrados en grandes personajes, acontecimientos emblemáticos y secuenciales. Los de séptimo, algo más complejos en sus versiones, enunciaron eventos en orden cronológico y, al igual que sus compañeros de primer semestre, mayoritariamente sucesos de orden político y militar. Unos y otros entendieron la consigna “historia de las últimas décadas” de manera nominativa y

ambigua, y se centraron en pocos aspectos del siglo XIX y fundamentalmente de la segunda mitad del XX.

Pese a contadas singularidades que expresaron la posibilidad de narrar una historia de Colombia basada en procesos y campos tensionales o recursos literarios, la gran mayoría privilegiaría enseñar asuntos relacionados con la política y sobre todo con la violencia. Parece así que la violencia y sus secuelas funge como tropo de la enseñanza de la historia de las últimas décadas, según los relatos de los jóvenes universitarios auscultados. Sobre ello se matizó la importancia de entender la conflictiva realidad nacional, la dificultad para tramitar socialmente los traumas y los dolores producto de la muerte, el desplazamiento y la amenaza de miles y miles de personas, sumada a la incapacidad de la escuela para generar comprensión histórica sobre este fenómeno. Es decir, parece que la escuela no ha logrado ofrecer las herramientas necesarias para salir de cierto “lugar común” de la historia nacional, instalado gracias al imaginario social que naturaliza la violencia sin ofrecer pistas para entender, procesar y superar el fenómeno.

¿Qué historia nacional entonces enseñar? Aunque excede los alcances del presente estudio, se puede sugerir que es pertinente una mirada más a los procesos que a los acontecimientos, una apuesta por aproximaciones a categorías explicativas generales que articulen fenómenos locales, nacionales e internacionales. Trascender la mera enunciación descriptiva de hechos traumáticos para recaer sobre sus condiciones de posibilidad, lo que supera la coyuntura o la anécdota de las fechas. Esto significa inscribir los acontecimientos en lecturas de mediana y larga duración (Elias, 1987). Invitar a los estudiantes a identificar los diferentes actores involucrados, sus versiones de los hechos y sembrar más preguntas que verdades sobre tramas variopintas que dejan opacidades, hilos sueltos y detalles sobre los que permanentemente emergen nuevos datos¹⁸⁴.

Bibliografía

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

¹⁸⁴ Para la fecha que se escribe este texto aparece nueva información sobre la Junta Militar de la dictadura argentina, 30 años después, se trata de archivos de actas originales de las reuniones entre 1976 y 1983 encontrados en el sótano de un edificio en que aparecen seguimientos y nombres de empresas comprometidas con el régimen. Por otro lado, en Colombia, aparecen nuevas pruebas que inculpan otros altos militares por los desaparecidos del Palacio de Justicia en 1985 (Información disponible en: [http://noticiasunolaredindependiente.com/2013/11/04/noticias/foto-sargento-garzon/ \(10-11-13\)](http://noticiasunolaredindependiente.com/2013/11/04/noticias/foto-sargento-garzon/ (10-11-13)))

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, 42, 29-41.

Bolívar, Í. (2003). *Violencia política y formación del Estado. Ensayo historiográfico sobre la dinámica regional de la Violencia de los Cincuenta en Colombia*. Bogotá: Universidad de Los Andes

Carnovale y Larramendy (2010) Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (239-267). Buenos Aires: Aique

Cyberia, Grupo (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez & F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria* (págs. 239-262). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.

Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Vol. 1*. México: Conaculta.

Grupo Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Herrera, M & Ortega, P. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 88-115.

Higuera, D. (2012). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, Flacso.

Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Revista Persona y Sociedad*, 3, 29-52.

Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello & S. Ruiz, *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (págs. 209-231). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.

Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman & I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (págs. 157-178). Buenos Aires: Aique.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa & M. González, *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (págs. 277-295). Buenos Aires: Paidós

Ossenbach, G. (2006). Prólogo. En C. Kaufmann, *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (págs. 7-12). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Patiño, C. (2005). El mito de la nación violenta. Los intelectuales, la violencia y el discurso de la guerra en la construcción de la identidad nacional colombiana. En F. Colom, *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales* (págs. 1095-1114). Madrid: Iberoamericana.

Perea, C. (2009). *Cultura política y violencia en Colombia. Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: La Carreta.

REFLEXIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LAS CONTRAVENCIONES, LOS ENTORNOS BARRIALES Y LA INSEGURIDAD URBANA

Por: Bárbara Yadira García Sánchez
Doctora en Educación
Profesora
Doctorado Interinstitucional el Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
E-Mail: barbaragarciasanchez@yahoo.com

Introducción

Esta ponencia es resultado parcial del proyecto de investigación titulado “Violencia escolar, entornos barriales e inseguridad urbana en Bogotá” financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital¹⁸⁵.

El proyecto planteó un estudio sobre las relaciones de la violencia escolar con los entornos barriales y la percepción de inseguridad desde los diferentes miembros de las comunidades educativas en cinco colegios de Bogotá.

La investigación se apoyó teóricamente en los estudios con enfoque socio pedagógico que han analizado el tema de la violencia escolar, retomado las conceptualizaciones que diferencian acoso escolar, maltrato escolar y contravenciones infantiles y juveniles. En este estudio en particular, se utilizaron las conceptualizaciones de violencia escolar referidas a las contravenciones infantiles y juveniles.

Las expresiones de violencia que se suceden en la escuela están relacionadas con contextos culturales que legitiman su uso como los rezagos de la cultura patriarcal, el machismo, el alcoholismo, la intolerancia, o la exclusión, entre otros; algunas formas de la violencia en la escuela se manifiestan de manera similar a otras violencias sociales: por ejemplo, la violencia interpersonal que se expresa a través de lesiones personales, riñas y hurtos entre la población adulta, tiene su correlato en la escuela en lo que se ha denominado como contravenciones infantiles y juveniles. Para desarrollar esta idea nos apoyamos en los argumentos expuestos por Jimeno (2007) cuando afirma que no existe una cultura de la violencia sino por el contrario marcos culturales que la legitiman:

(...) no existe la que suele llamarse la cultura de la violencia. Más bien, lo que se encuentra son marcos de referencia de origen histórico cultural que legitiman o auspician ciertas formas de violencia (Busby, 1999; Jimeno, 1998 y 2004). Por ello nos distanciamos de la forma de ver los fenómenos de violencia como si fueran una patología, como una infección (Villamil, 2005). Desde esa posición le damos relieve a los aspectos culturales y sociales que modelan los fenómenos de violencia, pues es un peligro que se deje de lado la comprensión de los mecanismos propios de cada expresión de violencia y [así] se confunda la explicación de los sucesos violentos que

¹⁸⁵ Presenta elementos del informe final del proyecto de investigación mencionado actualmente inédito y en perspectiva de publicación.

ofrecen los actores de la violencia y los mecanismos culturales de superación del sufrimiento, con indiferencia y hábito (Jimeno, 2007, p. 43).

La violencia puede ser entendida como un elemento presente en la transmisión, el aprendizaje o la reproducción de normas, hábitos, reglas o estereotipos que expresan las carencias, los miedos y las incertidumbres que configuran los ethos de los diferentes grupos sociales. Bajo esta premisa se pueden explicar manifestaciones de la violencia en el campo familiar como el maltrato infantil, por ejemplo el hecho de que castigar a los niños sea aceptado culturalmente cuando el castigo está asociado a educar, corregir o formar; o la violencia conyugal cuando es tolerada, justificada o invisibilizada la mayoría de las veces asociada a celopatías y al consumo de sustancias psicoactivas, o cuando la violencia entre hermanos es permitida en la vida familiar como dispositivo de aprendizaje de resolución de conflictos y aprendizaje temprano de mecanismos de defensa. Si observamos el espacio escolar, algo similar se presenta frente al acoso, el maltrato y las contravenciones infantiles con las actitudes de indiferencia de los profesores en la medida que consideran que no es necesario intervenir en estas problemáticas pues los niños y jóvenes deben aprender a defenderse solos, naturalizando así los actos de violencia.

Desde esta perspectiva analizamos en el contexto nacional las expresiones de la violencia interpersonal, sus lógicas, sus sentidos, sus características y las formas de manifestarse principalmente a través de las lesiones personales, las riñas y los hurtos para luego analizar en el contexto escolar y posteriormente en el barrial, la manera como dichas formas son reproducidas por los escolares con lógicas de sentido similares.

Para el desarrollo del proyecto se contó con parte de la información recolectada en el proyecto "Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes" financiada por COLCIENCIAS según Convenio 382/08, la cual se llevó a cabo en Bogotá durante los años 2009-2011, pues en el proceso de indagación se obtuvo información valiosa desde la mirada de agentes externos a las instituciones educativas como líderes barriales o miembros de organizaciones comunitarias, la cual quedó sin analizar por lo extensa de la misma y porque rebasaba los objetivos propuestos en dicho estudio. De allí surgió la necesidad de continuar profundizando el tema para dar una mirada desde el afuera de la institución educativa y presentar resultados que dieran cuenta de las relaciones del fenómeno de la violencia escolar con los entornos barriales y la inseguridad urbana en la medida que son escasos los estudios que han analizado estas relaciones.

Los objetivos propuestos en el proyecto Violencia escolar, entornos barriales e inseguridad urbana, contemplaron analizar la violencia escolar desde las contravenciones infantiles y juveniles y su relación en las contravenciones en los entornos barriales y con la precepción de inseguridad desde la mirada de agentes de la comunidad educativa en cinco colegios de Bogotá, durante los últimos cinco años, mediante la aplicación del modelo Núcleos de Educación Social (NES).

Metodológicamente se aplicó el modelo cualitativo NES (García Sánchez & Guerrero Barón, 2012); los NES son colectivos de reflexión integrados por miembros de la comunidad educativa, que analizan problemáticas específicas a través de metodologías cualitativas y participativas de la IAP y que arrojan conocimiento a partir de la vivencia de los participantes con el fin de comprender, investigar, intervenir y prevenir situaciones sociales de riesgo, construyendo y fomentando el capital social de la escuela y la comunidad.

El modelo cualitativo NES, se aplica mediante la estrategia de grupos focales, combinando métodos de IAP con métodos etnográficos, históricos y psicosociales. El modelo trabaja cuatro escenarios (a) sujeto, (b) familia, (c) escuela y (d) barrio; en seis etapas (1) encuentros, (2) exploratorios, (3) recorridos, (4) desplazamientos, (5) transformaciones y (6) vinculación a redes, esta última se diferencia de las otras en la medida que la duración de la misma depende de la dinámica del grupo social que conforma el NES.

Los NES se caracterizan porque trabajan solo una problemática a la vez; la población con la que se configura el núcleo puede ser adulta o joven pero es condición fundamental que esté involucrada en la problemática a investigar; los NES se conforman con mínimo 3 participantes y máximo 10; cada sesión corresponde a una etapa y tiene una duración de dos horas, una vez por semana. El tiempo de duración se determina por la cantidad de etapas y escenarios que se quieran trabajar.

Para el caso particular de esta investigación se seleccionaron cinco localidades de Bogotá, ubicadas tanto en el norte (Usaquén), sur (Usme), centro (Santa Fe), y occidente (Fontibón y Suba) de la ciudad. En cada localidad se escogió una institución educativa oficial. Para la selección de los colegios se adelantaron conversaciones con funcionarios de la Secretaría de Educación tanto en los Centros de Administración Educativa Local (CADEL) como en los colegios con directivos y orientadores y de esta manera se acordó la intervención teniendo en cuenta que fueran colegios en donde se presentara la problemática de la violencia escolar y en donde los directivos y profesores estuviesen de acuerdo en adelantar la investigación.

En cada institución se conformaron cinco Núcleos de Educación Social con padres y madres, maestros, niñas, niños y líderes barriales para aproximarse a la problemática. En total se conformaron 22 Núcleos integrados por aproximadamente 280 personas de la comunidad educativa. Los NES fueron dirigidos por tres profesores investigadores, tres estudiantes de doctorado y tres asistentes de investigación, con el apoyo de un docente u orientadora en cada institución educativa. La duración de los NES fue de febrero a mayo de 2009.

Además de las cinco localidades y los cinco colegios, se seleccionaron Comisarías de Familia cercanas a los colegios para revisar sus archivos y analizar el tipo de denuncias registradas por miembros de las comunidades educativas sobre el fenómeno de la violencia escolar. En la *Figura 5* se ubican las localidades de Bogotá en dónde se realizó la investigación y en la *Figura 6* se nombran los barrios y los colegios.

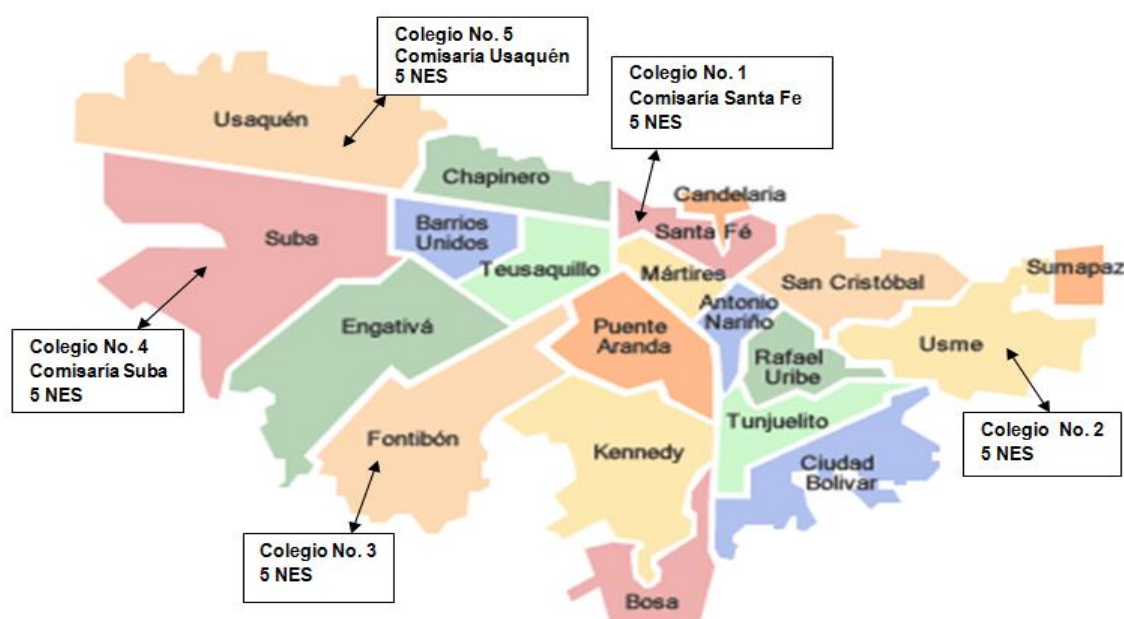


Figura 5. Mapa de las localidades de Bogotá y los colegios de intervención del proyecto. El total de la muestra estuvo compuesta por 5 localidades, 5 colegios, 3 comisarías, 25 NES. 280 personas (Padres, madres, niñas, niños, docentes y agentes comunitarios). Adaptado de <http://nuestrabogotamisena.blogspot.com/2009/06/division-de-bogota.html>

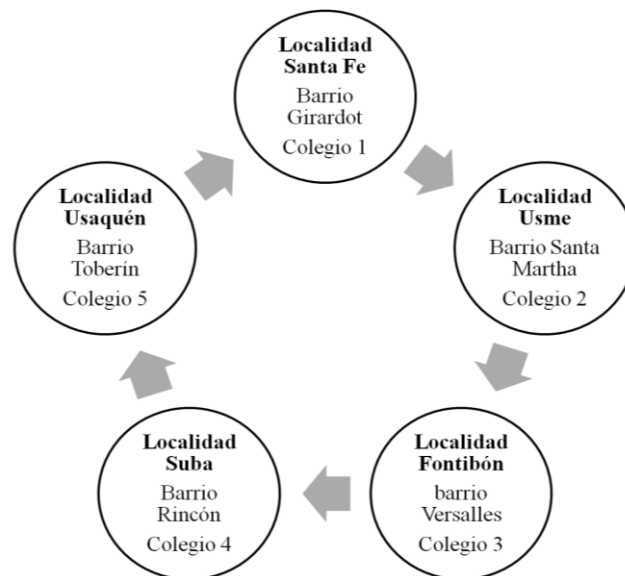


Figura 6. Localidades, barrios y colegios de intervención del proyecto

En cuanto a la composición socio-económica de los habitantes del barrio y específicamente, a la población que se tuvo en cuenta para realizar el trabajo de campo de esta investigación, hacemos referencia a un conjunto de clases trabajadoras formales e informales que a su vez aglutinan diferentes estratos sociales por lo general uno, dos y tres, dentro de la usual estratificación actual de la ciudad, los cuales pueden diferenciarse por su nivel de ingreso, ocupación, modo de vida, posibilidades de consumo, nivel escolar y características socioculturales.

Los estratos socioeconómicos han sido definidos como patrones económicos para la distribución espacial de la población colombiana. Los barrios seleccionados para este estudio, tienen una característica similar y es su ubicación en un determinado estrato económico de bajos ingresos aunque es necesario diferenciar entre unos barrios y otros. En nuestro estudio pudimos encontrar barrios con alta presencia de ilegalidad y de desorden social como en la localidad Santa Fe y Suba de estratos uno y dos; barrios pobres como en la localidad de Usme, estrato dos y barrios totalmente establecidos como en Fontibón y Usaquén, estrato tres y cuatro. De acuerdo con la teoría social, desde el enfoque de la marginalidad, los barrios pobres se asocian con lugares en “donde se desarrolla un orden social y moral particular. Es el área donde, además de pobreza y malas condiciones físicas, se concentra un verdadero desorden social y moral” (Gravano, 2005, p. 48).

El barrio de estrato bajo, si bien presenta un tipo de población con ingresos bajos, niveles de escolarización bajos, informalidad laboral, vivienda de auto construcción, acceso a servicios sociales subsidiados, cuenta con un ordenamiento moral, con la posibilidad de generar redes sociales de apoyo y la construcción de organización y participación colectiva. La diferencia

entre un tipo de barrio y otro se fundamenta en la capacidad de agenciar su propia organización colectiva y dar sentido a sus acciones, además en los modos de afrontamiento de los límites entre lo legal y lo ilegal.

En cuanto a la recolección de la información se realizó a través de fuentes documentales y fuentes vivas: En las fuentes documentales se revisaron archivos de los años 2007, 2008 y 2009 de tres Comisaría de Familia de Bogotá de las localidades Santa Fe, Suba y Usaquén; las noticias sobre violencia escolar publicadas en el diario el Tiempo; los informes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) y las investigaciones publicadas por el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá. Con respecto a las fuentes vivas, la información se recolectó a través de los 22 NES con padres, madres, maestros, niñas, niños adolescentes, docentes y líderes barriales.

Tanto la información recolectada en las fuentes documentales como en el desarrollo de los NES, fue transcrita, categorizada y fichada. Con dicha información se elaboró una base de datos en Excel, además de un fichero manual; de esta manera la información fue sistematizada, clasificada y organizada. Una vez las bases de datos fueron culminadas se produjeron los índices para la escritura del informe final. Para la interpretación de los datos se siguió el método propuesto en el análisis de contenido que contempla elementos de interpretación y análisis del discurso.

Desarrollo

A continuación desarrollaremos elementos conceptuales sobre las contravenciones infantiles y juveniles, los entornos barriales y la inseguridad urbana.

Sobre las contravenciones infantiles y juveniles

Las contravenciones infantiles y juveniles son los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas; estas contravenciones se dan en el ámbito familiar, en el escolar y en el barrial y en general en los espacios públicos y afectan tanto a individuos como a grupos. La población infantil o juvenil que comete este tipo de actos se denomina contraventora a diferencia de la que comete delitos a la que se denomina infractora.

El Código Penal colombiano considera las contravenciones en el Artículo 19 como faltas de menor gravedad que no tipifican un delito; sin embargo, el límite entre las contravenciones y el delito es muy tenue; en el caso de los infractores inimputables penalmente, es decir, la

población hasta los 18 años, para nuestro caso, niños, niñas y adolescentes escolarizados, se aplican las medidas de seguridad previstas en el Código Penal el cual contempla en el Artículo 33 sobre la inimputabilidad -para el sistema penal del adulto-:

Es inimputable quien en el momento de ejecutar la conducta típica y antijurídica no tuviere la capacidad de comprender su ilicitud o de determinarse de acuerdo con esa comprensión, por inmadurez sicológica, trastorno mental, diversidad sociocultural o estados similares. (...) Los menores de dieciocho (18) años estarán sometidos al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (Ley 599, 2000, Art. 33).

Las contravenciones son de dos tipos: a la persona y al trato social y a la propiedad. En el primer grupo se encuentran las lesiones personales y la participación en riñas y en el segundo grupo, el hurto simple, (Ley 745, 2002). Por ley, son las Comisarías de Familia quienes deben atender las contravenciones y las infracciones de la población infantil y juvenil hasta que ésta tenga 18 años de edad (Ley 1098, 2006)¹⁸⁶.

Las contravenciones abarcan los actos y comportamientos físicamente destructivos que se presentan entre niños, niñas, adolescentes y población joven, la mayoría de las veces son acciones colectivas que se efectúan entre los grupos de pares o entre los colectivos o culturas juveniles a los que se adscriben y que afectan a otros dentro del mismo rango de edad o a otros segmentos de la población; muchas veces las contravenciones consisten en conductas imitativas o realizadas bajo presión de grupo, basadas inicialmente en transgresiones simples, la mayoría de las veces asociada a exceso en los consumos. Esta forma de violencia escolar se caracteriza por ser predominantemente masculina, sin que se desconozca la emergencia de relaciones de agresión entre grupos de niñas en contextos escolares y barriales; al respecto se puede consultar la tesis doctoral de Carmen Beatriz Torres Castro (Torres Castro, 2012).

Sobre los entornos barriales

Bronfenbrenner define el entorno como el lugar en el que las personas pueden interactuar directamente bien sea el hogar, la escuela o los barrios (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Cada

¹⁸⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1068 de 2006. Artículo 83: Las Comisarías de Familia “Son entidades distritales o municipales o intermunicipales de carácter administrativo e interdisciplinario, que forman parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, cuya misión es prevenir, garantizar, restablecer y reparar los derechos de los miembros de la familia conculcados por situaciones de violencia intrafamiliar y las demás establecidas por la ley. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como entidad coordinadora del Sistema Nacional de Bienestar Familiar será el encargado de dictar la línea técnica a las Comisarías de Familia en todo el país.”

ambiente ecológico, micro, meso, exo y macrosistema, tiene un entorno. Dentro de cada tipo hogar, calle u oficina los entornos son similares mientras que en las culturas se presentan diferencias perceptibles (Bronfenbrenner, 1987, p. 24).

Para que los entornos como el hogar, la escuela o el barrio, funcionen como contextos para el desarrollo es necesario que se mantengan relaciones de información, participación y comunicación con personas de los demás entornos, como padres, maestros y vecinos.

Con relación al concepto de ambiente ecológico, Bronfenbrenner retoma el concepto de Kurt Lewin sobre espacio vital o campo psicológico; este autor se enfoca en el modo como el ambiente es percibido por las otras personas que interactúan con él:

Lewin adopta la posición de que el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y el desarrollo es la realidad, no tal como existe en el llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de la persona; en otras palabras, se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él. Un aspecto de especial significación en este ambiente percibido es el mundo de la imaginación, la fantasía y la irrealidad (Bronfenbrenner, 1987, p. 43).

Las bases de la teoría sistemática y explícita de Lewin radican en la primacía del significado otorgado por las personas sobre el ambiente real para orientar la conducta y son el origen de la concepción de ambiente ecológico como conjunto de regiones que se incluyen mutuamente de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987, p. 29). La conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, por lo cual debe prestarse especial atención al elemento de la interacción.

Interacción de las violencias en los entornos barriales y escolares

Las violencias sociales de los entornos barriales, interactúan con las violencias de los entornos escolares, entremezclándolas, expandiéndolas y afectando los ambientes escolares y las percepciones que niños, niñas y adolescentes tienen sobre la seguridad escolar y la seguridad barrial o sobre la convivencia escolar y la convivencia barrial; de otra parte, el hecho de habitar en barrios con altos índices de violencia facilita el etiquetar a los jóvenes estudiantes como potenciales sujetos peligrosos.

Si bien se acepta que la violencia escolar se presenta en todo tipo de escuelas y niveles educativos, tampoco puede negarse que es más frecuente en aquellas escuelas que se

ubican en barrios populares y conflictivos. Este hecho ha llevado también a una condena social, en la que se asocia de manera automática como violenta una escuela, por el simple hecho de ubicarse en estos barrios, o como sujeto potencialmente peligroso a quien asiste a dichas escuelas (Guzmán Gómez, 2012).

Trilla Vernet (2004), afirma en un estudio sobre los alrededores de la escuela, que existe una correspondencia entre la peligrosidad en las escuelas y la peligrosidad en los barrios en donde están ubicadas, pero que la violencia o inseguridad en la escuela es menor que la de afuera, es decir, que a pesar de las deplorables condiciones de seguridad de los barrios, las escuelas que están inmersas en esa realidad, ofrecen mejores condiciones para sus estudiantes (Trilla Bernet, 2004, p. 320)

Las contravenciones infantiles y juveniles y los ambientes ecológicos

Siguiendo con los supuestos de la teoría ecológica, para el desarrollo humano es importante la percepción que las personas tienen del ambiente y su capacidad para actuar con él o para transformarlo; en este sentido es necesario preguntarse por el significado, la percepción, imaginación o fantasía que sobre la seguridad y convivencia tienen niños, niñas y adolescentes. El punto de partida es reconocer las condiciones objetivas en que la población infantil y juvenil está inmersa; luego, preguntarse por la percepción que tienen del ambiente, para finalmente explorar sobre las posibilidades reales para que dicha población pueda adaptarse, acomodarse y/o transformar los ambientes en los que habita sin reproducir sus condiciones. Así las cosas, la apuesta es, ¿cómo no reproducir la inseguridad o la violencia, a pesar de la marginación, la pobreza y los contextos de riesgo social que amenazan la vulneración de derechos, a través de la educación?

En este sentido, se viene trabajando desde hace más de veinte años a través de la formulación de políticas para la prevención del delito en la población joven, y aunque en esta investigación trabajamos con una categoría que antecede a los actos delictivos juveniles como son las contravenciones, es necesario recordar el marco jurídico sobre justicia de menores y prevención de la delincuencia juvenil ¹⁸⁷ y pensar que mientras más temprano se asuman las tareas educativas y preventivas a partir de las percepciones que tienen los niños y las niñas de sus contextos, posiblemente obtendremos mejores resultados.

¹⁸⁷ Las políticas para la justicia de menores y prevención de la delincuencia juvenil tienen sus orígenes a partir de la promulgación de tres reglas emitidas por Naciones Unidas: Las Reglas de Beijing en 1985; las Directrices de Riad para la prevención de la delincuencia juvenil en 1990 y las Reglas para la protección de menores privados de la libertad, Reglas MPL en 1990.

La percepción del ambiente en que habitan jóvenes que cometen contravenciones, está ligada con el tipo de relaciones que se generan en los entornos. Algunos estudios han señalado la influencia del entorno en el aprendizaje y reproducción de relaciones de violencia.

En un contexto familiar, escolar o comunitario con violencia excesiva, los niños tienen muchas oportunidades de observar comportamientos violentos. Además, con frecuencia, en este tipo de contextos la violencia es valorada socialmente, lo cual representa un refuerzo para quien sea agresivo (Chaux, 2012, p. 60).

Desde el enfoque de la ecología humana, la presencia de comportamientos contraventores en niños, niñas y adolescentes puede explicarse a partir de la exposición primaria a este tipo de relaciones en sus ambientes ecológicos desde los más íntimos como la casa y la escuela (microsistema) cuando hurtos simples son invisibilizados o banalizados; o la exposición en los ambientes más públicos como las interacciones que se dan entre familia/escuela, familia/barrio/, escuela/comunidad (mesosistema) a través de la tolerancia a las riñas como el mecanismo más frecuente de resolución de conflictos entre conocidos y desconocidos o entre adultos y jóvenes o jóvenes entre sí; la exposición a los ambientes ecológicos más lejanos como los medios de comunicación, las instituciones de protección a la infancia, la policía y demás, (exosistema), cuando se informa de los elevados índices de actos contraventores e infractores de niños, niñas y adolescentes y las imposibilidades de atención y protección o cuando las autoridades designadas para la preservación de los derechos de la infancia actúa en contra de esta; hasta la exposición al ambiente ecológico más lejano pero que permea todos los ambientes con los imaginarios y las creencias (macrosistema) que circulan sobre la pérdida de autoridad de la población adulta sobre la población joven, la imposibilidad de gobernar a los niños y niñas y el imaginario de que ser joven es sinónimo de peligro y de que esta generación está perdida.

Sobre la inseguridad urbana

El tema de la seguridad es de interés mundial en la sociedad contemporánea a partir del último tercio del siglo XX. En noviembre del 2006, 50 ciudades del mundo, incluida Bogotá, participaron en el Foro Europeo para la Seguridad Urbana y la Democracia; como resultado del foro se expidió el Manifiesto de Zaragoza en el que se planteó que la seguridad

Es un bien común esencial, estrechamente vinculado con otros bienes comunes como la inclusión social, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la cultura. Hay que sustituir cualquier estrategia que utilice el miedo por otras que favorezcan una ciudadanía activa, una adaptación del territorio urbano y el desarrollo colectivo de la

convivencia. El acceso a los derechos favorece el derecho a la seguridad. (Foro Europeo de Seguridad Urbana, 2006, p. 1).

En Bogotá, la seguridad se ha conceptualizado más allá de la criminalidad organizada de grupos al margen de la ley teniendo en cuenta otras dimensiones de la seguridad como el temor al delito, el miedo a la impunidad, la desconfianza en las instituciones encargadas de la seguridad ciudadana, los entornos deteriorados sin control de las autoridades, la falta de solidaridad, el irrespeto a las normas y las formas violentas para el trámite de los conflictos (Acero Velásquez, Núñez, Parra Dionisio, & Castillo, 2012, p. 31).

De acuerdo con lo anterior, las contravenciones como el desacato de las normas de convivencia y la agresividad, se constituyen en uno de los elementos de inseguridad ciudadana. Por ello para efectos de esta investigación, antes que apoyarnos en el concepto de violencia urbana, la cual está más cerca de la criminalidad, nos apoyamos en el concepto de seguridad, específicamente en la percepción de la seguridad ciudadana que tienen los diferentes miembros de las comunidades educativas.

No significa lo anterior que consideremos a los jóvenes y a las contravenciones cometidas por ellos como los detonantes de la inseguridad urbana, pues son muchos los elementos que la configuran haciendo de ella un fenómeno complejo. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de reconocer las dinámicas sociales en las que están inmersos los niños, las niñas y los adolescentes y las lógicas en que puede verse involucrada esta población cuando dichas dinámicas no son reconocidas y tratadas pedagógicamente.

En este mismo sentido se hicieron recomendaciones en el Manifiesto de Zaragoza (2006):

Es preciso situar a la juventud en el centro de nuestras políticas locales. Los jóvenes no se deben considerar como un peligro, ni deben ser los chivos expiatorios de la inseguridad, puesto que son las primeras víctimas de la violencia en todas sus formas: suicidio, abusos, violencia en la carretera, precariedad y ausencia de perspectivas de futuro. Además, en muchos casos nuestras instituciones (escuela, policía, servicios sociales...) le vuelven la espalda a esta forma de violencia. Esta violencia obstaculiza el desarrollo de los jóvenes, su capacidad de aprendizaje y su correcta inserción en la sociedad, lo que puede generar nuevas formas de violencia. A fin de evitar esta dinámica, la prevención debe ser lo más global posible (p. 3).

Algunas conclusiones

Las contravenciones escolares corresponden a una forma específica de manifestación de la violencia escolar referidas a los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas. Las contravenciones se caracterizan por ser de doble naturaleza, a la persona y al trato social y a la propiedad. Dentro de las contravenciones al trato social encontramos las riñas con lesiones personales, acompañadas en la mayoría de veces por porte de armas blancas y consumo de alcohol y otras sustancias. Dentro de las contravenciones contra la propiedad se encuentra el hurto menor como una de las mayores manifestaciones de desarreglo social tanto en el espacio escolar como en el contexto sociocultural. Quienes comenten este tipo de comportamientos sociales son denominados contraventores a diferencia de quienes cometen delitos quienes se denominan infractores.

Las contravenciones se expresan en los diferentes entornos tanto familiares como escolares y barriales; el concepto de entorno se asumió desde la teoría ecológica para analizar las interdependencias que se suceden entre ellos. En particular, se tomó como eje el análisis del microsistema escolar y el microsistema barrial y la configuración del mesosistema a través de la interconexiones de los dos.

En la medida que las contravenciones infantiles y juveniles alteran la convivencia social por la ocurrencia de lesiones personales, riñas y hurtos simples, éstas afectan la percepción de la seguridad ciudadana. Dicho aspecto ha sido objeto de la política pública tanto a nivel nacional y distrital en los últimos años.

En consecuencia consideramos que el reto para la educación es afianzar el trabajo pedagógico para el aprendizaje de la convivencia de niños, niñas y adolescentes, en el contexto de las nuevas realidades sociales, jurídicas y culturales.

Referencias

- Acero Velásquez, H., Núñez, A., Parra Dionisio, S., & Castillo, M. (2012). *Evaluación de la política de seguridad y la convivencia de Bogotá*. Bogotá. Recuperado a partir de https://masciudadania.gov.co/index.php/component/jdownloads/send/3-2012/84-evaluacion-de-la-politica-de-seguridad-y-la-convivencia-de-bogota-2012?option=com_jdownloads
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología Del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes. Taurus.
- Foro Europeo de Seguridad Urbana. (2006). Manifiesto de Zaragoza. Recuperado a partir de

<http://zaragoza2006.fesu.org/IMG/pdf/manifeste/Manifeste de Saragosse - ESPAGNOL.pdf>

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012). *Núcleos de Educación Social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado a partir de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/Núcleos de Educación Social - NES.pdf

Gravano, A. (2005). *El barrio en la teoría social*. Buenos Aires: Espacio editorial. <http://doi.org/316.334.56>

Guzmán Gómez, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 49–71). México: Siglo XXI editores.

Jimeno, M. (2007). *Manes, mansitos y manazos: Una metodología de trabajo sobre violencia intrafamiliar y sexual*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

Ley 1098, Diario oficial de la República de Colombia (2006).

Ley 599, Diario oficial de la República de Colombia (2000). Colombia.

Ley 745, Diario oficial de la República de Colombia (2002).

Torres Castro, C. B. (2012). *Violencia escolar femenina: una mirada desde las adolescentes*.

Trilla Bernet, J. (2004). Los alrededores de la escuela. (Spanish). *The surroundings of the school. (English)*, 305–324. Recuperado a partir de <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=22234113&site=ehost-live&scope=site>

RESIGNIFICANDO A MARÍA LUISA NAVARRO EN LA ÉPOCA DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA... Y EN TIEMPO DE EXILIOS

María Teresa Bejarano Franco, Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla La Mancha. (España)

mariateresa.bejarano@uclm.es

Introducción.

La figura de María Luisa Navarro (Marsella, 1885 - Buenos Aires, 1948) está ligada al periodo educativo y cultural más esplendoroso acontecido en España, el de la II República (1931-1936). Implica, hablar de una mujer intelectual y pionera poco reconocida pese a la gran relevancia en los hechos socioculturales que protagonizó y la militancia que llevó a cabo a favor de los derechos de las mujeres y de la cultura de paz.

Esta intelectual de época debe ser presentada desde una vertiente multidimensional mediante la que se proyecte a la figura académica, a la militante, a la madre y esposa de familia; representada en “un todo”, pero también mediada por los exilios a los que tuvo que hacer frente junto a su familia. Rescatar a María Luisa ha sido posible gracias al marco de un proyecto de investigación¹⁸⁸, que utiliza como enfoque metodológico *lo biográfico-narrativo* (Arfuch, 2002; Carnevale, 2006; Bolívar & Domingo, 2006; Benadiba, 2007) y que sirve, tanto para revisar las aportaciones de la autora al ámbito educativo y político, como para saber más de la historia de la II República española (1931-1936). Para rescatar el perfil de María Luisa se han utilizado, los testimonios de las familiares y personas cercanas a la familia¹⁸⁹, recogidos mediante entrevistas narrativas (Flick, 2004; Kvale, 2011) llevadas a cabo en España y Argentina durante el verano de 2010. Obtener estos testimonios ha sido imprescindible para la reconstrucción de la figura de esta pedagoga, pues como dice Diamant (2010, p. 344):

“El valor de lo testimonial y el recurso de la entrevista se destacan, porque desde la recuperación de registros de múltiples memorias, es posible rescatar y recortar tramos de una historia reciente, y desde allí reconstruir información sobre la que no hay documentación suficiente, (...) Se trata de construcciones narrativas que condensan diferentes versiones del pasado atravesadas por el tiempo y condicionadas por la posición de quienes relatan, protagonistas y testigos, ocuparon o les son atribuidas”.

También, se han utilizado documentos personales cedidos por las familiares y que han posibilitado datos de interés para esta ponencia. Se ha accedido a otros documentos de distinta naturaleza; curriculares, históricos, científicos, etc. Estos últimos o bien fueron facilitados por investigadores especialistas en Historia de la Educación o bien, fueron extraídos de bancos documentales en red, fruto de investigaciones realizadas por

¹⁸⁸ Esta ponencia es el resultado de parte del Proyecto de investigación: Reposición de trazas e itinerarios didácticos en la formación universitaria (UBA) para la enseñanza de la psicología. Interpelaciones al desdibujamiento de la Carrera de Profesorado (1957 – 1976). Proyectos de investigación. UBACyT. Programación Científica 2014 – 2017. Resolución (CS) N° 1271/14. Dirigido por la Profesora Doctora Ana Diamant, (UBA)

¹⁸⁹ En esta ponencia se recogen extractos de los testimonios entregados en entrevistas hechas a familiares de María Luisa. Las entrevistas se realizaron a Maruja Lamana, nieta de la pedagoga, Isabel Luzuriaga, hija de la pedagoga y Laura Cruzalegui, nuera de María Luisa. Las dos primeras entrevistas fueron grabadas en Madrid, en julio del 2010. La tercera se grabó en Buenos Aires en agosto - septiembre de 2010. También se cuenta con el testimonio de Mabel Peremarti, colaboradora de Lorenzo Luzuriaga (esposo de la pedagoga) en la Editorial Losada de Buenos Aires. La entrevista a Mabel se realizó en la capital argentina en agosto del 2010.

investigadoras cuyo objeto de estudio han sido las mujeres republicanas (II República), pioneras en distintos ámbitos del conocimiento.

A continuación, se presentan tres parcelas destacadas y entrecruzadas en María Luisa: la personal, la activista y la académica. Ello la dispone en el presente como una figura a estudiar y considerar por las grandes aportaciones que realizó y los compromisos políticos que adquirió, como tantas mujeres maestras, a favor de la igualdad, la cultura universal y la paz social; pilares fundamentales de la II República española (Flecha, 2012).

Las mujeres maestras y psicólogas en la II República: aquellas grandes olvidadas.

Traer la II República a la actualidad supone un esfuerzo intelectual para aquellas personas que nacimos y crecimos en una recién inaugurada Democracia española (1973-). Después de décadas de silencio y discreción, pareciera como si la memoria estuviera hoy todavía quebrada por todo lo que supuso el capítulo más negro de la historia española con la Guerra Civil (1936-1939) y la Dictadura franquista (1939-1975). Actualmente, poco se recoge en los libros de Historia sobre el periodo republicano en España (I y II República). Poco, sobre lo que supuso el esplendoroso momento cultural, político y social que proporcionó vivir en ideas tangibles sobre la importancia que tenía la educación para el desarrollo y progreso del país. Así lo hacían saber un grupo de profesores universitarios conocidos como *los institucionalistas* a finales del s. XIX, entre los que se encontraba Giner de los Ríos (1839-1915). Para ellos, la escuela tenía que ser un taller cuyas máquinas se debían mover sin descanso con el fin de dar a la sociedad personas, lo primero, que más tarde serían sabios y sabias. Sostenían que aprender era vivir y que vivir era aprender. La educación fue uno de los compromisos de la II República, se trataba de configurar el Estado docente capaz de educar a ciudadanos y ciudadanas con compromiso en la construcción de una nueva sociedad, que dejara atrás las desigualdades de otras épocas (Sánchez de Madariaga, et al., 2014).

En la última década se viene haciendo una labor muy interesante por recuperar esta parte de la realidad española. Aparecen publicaciones, (Jiménez Landi, 2010; Otero, Navarro & Basanta, 2013; Felipe, 2014), que vienen a dar el valor que merece las experiencias pedagógicas que se gestaron en la España de finales del s. XIX y principios del s. XX. Estas publicaciones vienen a determinar el gran avance que supuso para la sociedad de época el periodo republicano desde la vertiente educacional. Los intelectuales españoles ocupaban, por primera vez, un lugar determinante en el devenir educativo de España, debido a la visión innovadora que pensaban debía “atravesar” los procesos formativos, especialmente, aquellos

que se centraban en la formación de los futuros maestros y maestras. Se educaba para el conocimiento del saber.

Sin embargo, la reconstrucción de las trayectorias profesionales de intelectuales de aquel momento (II República) no se ha hecho de la misma manera según hablemos de varones o de mujeres. Al recurrir a las fuentes para traer el periodo republicano a la actualidad, éstas nos devuelven muchos más perfiles masculinos que femeninos y ello implica “una marginalidad culturalmente determinada y psicológicamente internalizada de las mujeres que convierte su experiencia histórica en diferente a la de los varones” (Furumoto, 1992, p. 20). También implica despojarlas de autoridad, pues como señala Solsona, (2001, p. 101) “La autoridad como categoría de análisis permite reflexionar con mayor complejidad sobre el papel de las científicas y el trabajo de recuperación de las aportaciones que ellas hicieron al conocimiento a lo largo de la historia”. Esta autora habla sobre dos tipos de autoridad, una relacionada con una *visión más científica o de origen divino*, y otra llamada *de mediación*, que aparece cuando se registran y analizan las contribuciones de las mujeres en cualquier ámbito del conocimiento. Coincido con ella que la autoridad reconocida en las mujeres debe estar ligada a la capacidad para hacer crecer. El no reconocimiento de autoridad a las mujeres, se extiende aún más en el caso de aquellas que participaron de la construcción de la II República desde la implicación en el proyecto político y educativo que conllevaba, y concretamente con las reconocidas como primeras psicólogas. Aproximar sus perfiles, ha sido muy complicado, pues como señala García Colmenares (2006), existen tres obstáculos que impiden su estudio:

- a. El largo tiempo transcurrido desde que las mujeres comienzan a participar en el ámbito profesional y la tardanza con la que se ha puesto en marcha la recuperación de la memoria histórica en España;
- b. La dispersión de la obra escrita no solamente en la geografía española, sino también en los países en los que tuvieron que exiliarse la mayoría de ellas al ser éstas perseguidas por el franquismo;
- c. Los criterios de pertenencia para incluir dentro de la categoría de psicólogas a estas mujeres, cuando no existían en aquella época estudios específicos en Psicología.

Bajo este marco de dificultades ubicamos a María Luisa Navarro quien cumple estas tres características que han dificultado su mayor presencia en el espacio representativo de la intelectualidad española. Mujer mediada por los exilios, nace y muere bajo esta circunstancia de expatriación. Su vida puede ser considerada como un trayecto con grandes aportaciones socioeducativas entregadas al proyecto de la II República. De alguna manera, esas aportaciones hacen que deba huir España junto a su familia, cuando se produce el alzamiento

militar en Madrid (1936), un hecho más, de los muchos, que darían lugar a la Guerra Civil española. Abandonó su patria y ya nunca más volvió a ella. Una patria en la que se quedó uno de sus hijos, Jorge, quien decidió alistarse en el bando republicano para seguir luchando por los ideales del proyecto. Dedicó parte de su carrera profesional a colaborar con su marido Lorenzo Luzuriaga¹⁹⁰ en publicaciones que quedan recogidas en revistas pedagógicas de gran relevancia. También invirtió su tiempo en formar a maestras y a niños y niñas sordomudos. No menos importante fue su presencia en distintos espacios activistas en pro de la igualdad y la paz social.

Veamos ahora este recorrido vital que entrelaza las dimensiones: personal, profesional, activista y de exilios.

Algunas notas sobre la biografía de María Luisa Navarro.

María Luisa Navarro nace en el exilio francés en 1885. Hija de una familia aristócrata gaditana de tradición republicana. Su padre, Enrique Navarro era marino de profesión. Vuelve a España en la adolescencia y pronto toma contacto con una institución krausista, la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, situada en Madrid y en la cual estudiará. Se ha considerado a esta institución como una de las primeras dedicadas a la instrucción de las mujeres. Años más tarde, toma contacto con grandes intelectuales de época como Ortega y Gasset o Domingo Barnés en la recién inaugurada *Escuela Superior de Magisterio*. Formó parte de la primera promoción de jóvenes maestras (1909-1912). Allí coincidirá con otras jóvenes, que como ella, tendrán influencia en la educación de la época, me refiero a Gloria Giner o Leonor Serrano. Al finalizar sus estudios, las 3 pudieron trabajar como maestras normales en Madrid, obteniendo cargos de responsabilidad educativa. María Luisa también coincidirá en estos años de estudio con el que será su marido y compañero de vida Lorenzo Luzuriaga, que pertenece al grupo de intelectuales y políticos de la “generación del 1914” – considerados los nietos espirituales de Giner de los Ríos. Luzuriaga deja por escrito en sus notas personales¹⁹¹ lo importante que fue para él estudiar en *La Escuela Superior de Maestros* sobre todo porque conoce a María Luisa:

“En 1909 ingreso en La Escuela Superior del Magisterio, por oposición con el número 3 de mi Sección, (letras) allí estudio con Ortega y otros durante

¹⁹⁰ Pedagogo español (1889-1959) Máximo representante del movimiento de Escuela Única en España. Colaborador del proyecto educativo y político de la II República.

¹⁹¹ Documento personal de Lorenzo Luzuriaga, perteneciente al archivo personal de su nuera Laura Cruzalegui la cual nos cedió dicho documento en Buenos Aires, septiembre del 2010.

tres años, y lo que es más importante, allí conozco a Maruja, con quien me caso apenas terminamos los estudios en 1912”

Ambos trazarán un camino comprometido con la universalización de la igualdad, la educación y la formación de los docentes y los menores. Estos tres propósitos formaron parte de su ideología de vida. Así lo deja claro el pedagogo, en el mismo documento referido a sus notas biográficas, ensalzando la labor de su esposa en el ámbito de la educación:

“(…) Maruja siguió en el cargo de profesora de sordomudos, que había obtenido por oposición, (...) y en ese cargo siguió hasta que se jubiló en tiempo de la República voluntariamente para entregarse a la labor de la educación social que se le encomendó (Patronato de menores, Patronato de Misiones Pedagógicas, etc.) todo ello honoríficamente”.

Isabel Luzuriaga nos recuerda en la entrevista que concedió, cómo sus padres tenían un gran compromiso con que la educación fuera un derecho para todas las personas independientemente de su clase social.

“Había un ochenta por ciento de analfabetos en las zonas rurales. Bueno, de modo que... ellos (mis padres) no querían que eso pasara, de modo que persona de servicio que entraba en casa, persona que salía con una carrera. Eran cuatro las que trabajaban en casa en Madrid”

Compatibilizarán sus vidas personales con las profesionales. Una muestra de esto tiene que ver con las funciones editoras que los dos llevaron a cabo desde el inicio de su relación. Fundaron *El Boletín Escolar* (1917) y la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). A continuación el propio Luzuriaga relata como dio paso a que escribiera a María Luisa en la Revista¹⁹².

“LA REVISTA DE PEDAGOGÍA fue fundada por mí en 1922. Mi propósito era reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere, el espíritu científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo (...) Pasado el tiempo se vió que algunos de los nombrados del Consejo no escribían nada para la Revista (...) y entonces los sustituí por otros amigos y por Maruja”.

¹⁹² Documento personal escrito por Lorenzo Luzuriaga en el que relata cómo él mismo creó la Revista. Este documento lo donó Laura Cruzalegui y formaba parte de su archivo familiar. Se cedió a la investigación en septiembre de 2010.

Esta *Revista* tuvo una amplia nómina de colaboradores, entre la que se encontraban políticos, inspectores de enseñanza y renombrados profesionales ligados a la enseñanza de ámbito nacional y extranjero. Ha sido considerada una de las más prestigiosas Revistas de España y Europa, constituyó una excelente atalaya a la hora de analizar el binomio filosofía-educación en España, (Casado, 2011).

María Luisa emprende una completa carrera docente pero también formativa dentro y fuera de España. Fue profesora auxiliar en el *Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid*. Se movía en un ambiente de intelectuales y estaba en permanente contacto con las instituciones creadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Una de ellas fue la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), implantada por Real Decreto en 1907. Esta Junta tenía como principales propósitos: a. Becar a profesionales del ámbito educativo para ampliar estudios dentro y fuera de España; b. Emitir ayudas para facilitar la presencia en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales; c. Fomentar las relaciones internacionales; d. Impulsar trabajos de investigación científica; e. Proteger de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior¹⁹³. María Luisa fue pensionada en dos ocasiones para aumentar su formación en materias ligadas a la Psicología. La JAE constituyó un instrumento que rompió con el aislamiento científico y logró un acercamiento con lo que en aquellos momentos se estaba realizando en Europa en materia de Educación y Psicología (Marín, 2002; Sánchez, Sánchez, 2012). Como nos señalan Carpintero y Herrero, (2007), nuestra autora disfrutará de su primera estancia en Alemania, país al cual volverá pero esta vez en *consideración de pensionada*¹⁹⁴, y la segunda en uno de los centros más importantes de Europa, la Sorbona donde acudió a los laboratorios de Psicología experimental y de Psicología Aplicada.

María Luisa, fiel a los principios de la II República no dudó en colaborar desde sus inicios con ella. Participará de manera muy activa en las Misiones Pedagógicas dependientes del Patronato de las Misiones Pedagógicas, creado en 1931, siendo desmanteladas cuando concluyó la Guerra Civil española. Estas Misiones cumplían los objetivos de: a. Fomentar la cultura; b. Favorecer la orientación pedagógica de las escuelas y la educación ciudadana de la población rural, c. Llevar la cultura a los sitios más recónditos de la geografía española. Para ello, se contó con una serie de servicios como bibliotecas, que se constituían en verdaderas escuelas, colecciones de arte itinerantes, sesiones de cine en las plazas de los

¹⁹³ Gaceta (1910, 28 de enero). *Real Decreto de 22 de enero de 1910*, modificando el Real Decreto constitutivo de la JAE.

¹⁹⁴ Modalidad que se otorgaba a las mujeres que tenían medios económicos y a las cuales solo se les facilitaban los permisos oficiales para que acompañaran a sus maridos, siendo a éstos a los que se les concedían la pensión para que pudieran realizar la estancia.

pueblos y aldeas, actuaciones de coro y teatro, audiciones musicales, entre otros. También se llevaban a cabo otras actividades encaminadas a la formación de maestros y maestras como fueron las misiones de arte, (García Colmenares & Martínez Ten, 2014). Navarro formó parte de la primera Comisión Central siendo nombrada como vocal de este Patronato junto con Amparo Cebrián. Las dos únicas mujeres vocales, de un total de 13, entre los que se encontraban nombres tan ilustres como los literatos Antonio Machado y Pedro Salinas.

Las Misiones fueron creadas por el gobierno de la República para acercar la cultura en su más extensa dimensión a los que menos recursos tenían, a los que más alejados se encontraban de las urbes. Fue un proyecto de solidaridad cultural que en palabras de Cossío resumía de la siguiente manera:

*"Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas como en otro tiempo. Porque el gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos, ante todo, a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas y abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie hasta ahora ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirnos"*¹⁹⁵

Otra de las actividades que puso en marcha la ILE fueron las Colonias Escolares creadas en 1887. Éstas fueron pensadas como un potencial educativo que trataba de llegar a toda la instrucción primaria y segunda enseñanza para incorporar las actividades físicas que desarrollaran cuerpos fuertes y sanos (Jiménez & Bejarano, 2016). De ellas también participó la familia Luzuriaga Navarro, enviando a Isabel a una ubicada en San Vicente de la Barquera (Santander).

Activismo político. Compromiso humano.

Como estamos viendo, las décadas de los 20 y 30 suponen un periodo de gran actividad intelectual y desarrollo profesional para la pedagoga. Pero aún tendrá tiempo de escribir en la prensa de madrileña, así lo recoge Coteló (2000) quien señala que María Luisa publica en

¹⁹⁵ Citado por OTERO, E. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. La Coruña. Ediciós do Castro, 1982, p. 25.

la página de Pedagogía en el diario *El Sol* (1918-1921), así como en la *Gaceta Literaria* y en el *Diario Informaciones*. Los temas más recurrentes en ella se basaban en la enseñanza de la infancia y el de la mujer. También aparece como miembro del comité de redacción de la *Revista Cultura Integral y Femenina* (1933-1935) (Aguilera, 2004). Esta última temática viene, sin duda, determinada por el gran apoyo que ofreció para luchar por los derechos de las mujeres, especialmente por el del sufragio y para el fomento de la cultura de paz.

Su activismo la llevó a ser fundadora de organizaciones determinantes para progresar en la justicia social. Durante 1930, funda junto a Clara Campoamor e Isabel Oyarzábal, la *Liga Femenina Española por la Paz* (Moreno, 2005). Las prácticas políticas de estas mujeres, republicanas, socialistas, anarquistas, librepensadoras; se centran en la reivindicación a favor de los tribunales de arbitraje y el desarme. En esta organización unieron la actividad pública y la cultura de paz a través de sus experiencias femeninas como sujetos sociales. Se movilizaron contra las guerras, abogaron por la supresión de la tortura y la pena de muerte. Este movimiento estuvo muy unido a la *Organización de mujeres contra la guerra y el fascismo* (1934). Su compromiso con la igualdad la lleva a ocupar en 1931 la Presidencia de la *Agrupación femenina republicana* (1931), siendo sus objetivos la defensa de los derechos de los niños y las mujeres. Desde 1931 a 1934 dirige la *Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer* y en 1936 es nombrada vocal en el *Consejo Superior de Protección de Menores*. Esta labor profesional la sitúa como una de las “primeras madres” de la Pedagogía Social.

La marca de los exilios. De Londres a Buenos Aires.

El verano del 36 iba a ser determinante en la vida de María Luisa y su familia. Hubo elecciones de febrero, que dieron el triunfo a la izquierda (gracias a la coalición de varios partidos y sindicatos unidos en torno al Frente Popular). El gobierno estuvo presidido por Azaña. Se respiraba un clima muy tenso en las calles de Madrid debido a que España dividió sus fuerzas. Por un lado, la derecha no quería perder más poder y proponía una vuelta a la España reformista, llevada a cabo por los primeros años del republicanismo. Las izquierdas, querían convertir su victoria en una gran revolución social sostenida por planes de modernización para el país. En las calles proliferó una actuación radical que llevó a graves altercados de orden público. Anarquistas, radicales socialistas y miembros de la extrema derecha, usualmente por iniciativa propia y no siguiendo la dirección de sus partidos, generaron una dinámica de violencia y tensión social que ocasionó frecuentes enfrentamientos y atentados con el resultado muertos y heridos. Esta situación duró desde febrero a julio del año 36. A

ello hay que sumar la ocupación ilegal de tierras y los atentados a instituciones religiosas, lo que contribuyó decididamente a inclinar a la derecha moderada hacia soluciones anticonstitucionales. Un hecho determinante fue el asesinato de dos figuras importantes de las filas socialistas y derechistas. Pistoleros falangistas asesinaron al teniente de la Guardia de Asalto, José Castillo, de conocida filiación socialista; en respuesta, al día siguiente compañeros de ese cuerpo asesinaron al principal dirigente de la extrema derecha, José Calvo Sotelo. La conspiración militar que se venía preparando desde hacía meses encontró la excusa necesaria para alzarse contra la República¹⁹⁶.

Las autoridades militares castigaron duramente a todos aquellos que estuvieran relacionados con el sistema republicano, fueron especialmente crueles con los intelectuales de época. Una muestra de esto último la tenemos en el asesinato de Federico García Lorca en agosto del 36 (Generación del 27) o del diplomático y escritor Ramiro de Maeztu en octubre del 36 (Generación del 98).

La familia Luzuriaga Navarro también siente el peligro, hasta tal punto que la primera medida que emprenden es trasladarse de su domicilio habitual, situado a las afueras de Madrid, a un convento. Por aquel entonces María Luisa y Lorenzo, tenían ya tres hijos y una hija. Con la finalización del verano y soportando una gran presión política, la familia comienza a barajar la posibilidad de abandonar el país. La salida sería facilitada por políticos socialistas y republicanos, quienes ante la situación tan dramática que se estaba viviendo en la capital, facilitaban permisos y contactos para llevar a cabo misiones políticas en el extranjero europeo.

María Luisa Navarro, Lorenzo Luzuriaga y tres de sus cuatro hijos salen del país en tren. El hijo mayor, Jorge decide alistarse en el bando republicano para luchar por la libertad en España. Inician un periplo vital que les llevará a transitar por Europa y Argentina. Para María Luisa se inicia un viaje sin retorno, ya nunca volverá a España. El primer destino es Londres, a esta ciudad llegan a principio de octubre después de pasar por Valencia, Barcelona y París. Dejan atrás a familiares, ideales, y un gran legado cultural e ideológico que será asolado por el alzamiento familiar y devastado por la Guerra Civil. Los inicios de la familia en Londres fueron muy duros ya que al poco de llegar, el matrimonio recibe la notificación del cese de Luzuriaga del cargo que ocupaba en la Secretaria Técnica del Ministerio de Instrucción Pública. Ello implicó la pérdida de ingresos económicos. María Luisa demostró una gran capacidad de adaptación a la situación, pero la precariedad en la que vivía junto al resto de

¹⁹⁶ El relato de esta parte de la ponencia ha sido obtenido de numerosas fuentes de referencia histórica y que son ya clásicas y recurrentes para todas las personas interesadas en esta época de la historia española, entre otras obras se destacan: CARR, R. (1985). *Estudios sobre la República y la Guerra Civil española*. Sarpe. Valencia ó JACKSON, G (2013). *La República española y la Guerra Civil*. Planeta. Barcelona.

su familia hizo que se agudizara la enfermedad que padecía: diabetes. Pronto puede encontrar un trabajo. Mientras que su esposo imparte clases en una escuela secundaria, María Luisa da clases particulares a un noble de época británico.

Sin embargo, y pese a las malas condiciones de vida, María Luisa no dejó de trabajar desde el exilio por la causa de la justicia social. Esta vez, emprendió la tarea de facilitar protección a menores españoles en riesgo debido a la situación por la que estaba atravesando el país. Siendo informada de este drama, hace las gestiones oportunas para intentar conseguir un barco inglés que desempeñe la labor humanitaria de trasladar a los niños desde Valencia a Marsella. Acude a reuniones donde se trataba la ayuda a España, sin embargo los trámites no prosperaron. Esta decepción junto con las penurias que la familia estaba pasando, hace que tomen la determinación de un nuevo traslado, esta vez a Glasgow. Allí al cabeza de familia le ofrecen un modesto puesto en la Universidad como profesor auxiliar de español. Sin embargo, María Luisa no encuentra espacio en el ámbito universitario y en los dos años de estancia en esta ciudad, se dedica prioritariamente a gestionar la casa con ciertas dificultades debido a que la enfermedad que padece va minándola poco a poco. A esto se suma la preocupación que siente por no obtener noticias sobre su hijo Jorge¹⁹⁷.

En el verano de 1938 les llega la oportunidad de cambiar de continente. Lorenzo recibe la invitación de su amigo, también exiliado, Manuel García Morente quien ya instalado en la Universidad de Tucumán le ofrece ocupar su plaza universitaria pues él quiere volver a España. La familia decide trasladarse a Argentina para emprender una nueva vida con más oportunidades. Allí llegan en febrero de 1939. Se instalan en Tucumán donde Lorenzo ocupa el puesto de Vicedecano en la Facultad de Letras y además imparte clases sobre Pedagogía e Historia de la Educación, entre otras materias (Díaz- Regañón, 2004) y María Luisa también impartirá clases de Didáctica en esta Universidad como profesora Titular. Así lo testigua un documento acreditativo personal de la propia María Luisa firmado por autoridad ligada al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina¹⁹⁸.

¹⁹⁷ El relato de lo que fue la vida de la familia Luzuriaga Navarro en Londres y Glasgow ha sido recompuesta mediante los documentos personales que han facilitado las familiares entrevistadas.

¹⁹⁸ Este documento nos lo cede su nuera Laura Cruzalegui en septiembre del 2010 cuando fue entrevistada en su domicilio en Buenos Aires.

Allí en Tucumán además de impartir clases en la Cátedra de Didáctica realiza trabajos relacionados con la acción social. Isabel Luzuriaga nos deja este testimonio sobre los inicios de la vida de su madre en Tucumán.

“Cuando llegamos allí, mi madre se dio cuenta que no había hospitales para pobres y que éstos no tenían medicinas, se puso a trabajar para que hubiera instituciones sociales. A mi casa iba gente pobre para que ella la ayudara, se sabía que ayudaba a la gente más necesitada. También daba conferencias, mi madre era muy inteligente”.

“Mi madre se dedicaba también a la casa que era colonial, y a enseñar a las muchachas que eran indias y estaban muy mal tratadas”.

En 1943 la Universidad de Tucumán es intervenida por los militares y el matrimonio abandona las Cátedras de la Facultad de Filosofía y se marchan a Buenos Aires y allí el matrimonio comienza de nuevo una vida intelectual marcada esta vez por la carrera profesional centrada en la dimensión editorial, ya que pronto Lorenzo se integra en la Editorial Losada facilitando su labor en ella, Gonzalo Losada, el gerente de dicha editorial y buen amigo de la familia. Mabel Peremarti, colaboradora, por un tiempo, de Luzuriaga en la editorial nos comenta en la entrevista que:

“Don Lorenzo fue accionista de la editorial, también ocupó el cargo de director y también inició la biblioteca pedagógica (...) contribuyó mucho al desarrollo de la editorial y en general a la cultura del país”.

Este comentario nos hace pensar que la familia, en los primeros años de estancia en la ciudad bonaerense vive de los ingresos que proporciona el cabeza de familia trabajando para la editorial. Mabel Peremarti quiere dejar constancia del bien que procuró al país el trabajo que llevaron a cabo todos los intelectuales a los que ella conoció, incluida María Luisa.

“En general todos los intelectuales que vivieron de España exiliados han contribuido mucho a la cultura general del país, me parece que el país recibió luminosidad con todos estos intelectuales”.

Mabel, muy relacionada con los intelectuales de la época supo captar como vivían éstos la ausencia de España:

“Vivían con mucho fervor, se hablaba mucho de España, España siempre estaba presente en todo. No creo que hubiera desesperación porque habían encontrado un campo muy propicio para ellos, porque se podían desarrollar en un lugar donde eran bien acogidos, y además podían desarrollar sus ideas con mucha libertad. Eran personas de mucho peso intelectual. Eran muy adelantados”.

Los últimos años de María Luisa transcurrieron en la paz de su hogar cansada por la enfermedad que padecía y probablemente colaborando en las traducciones que Luzuriaga llevaba a cabo de las obras clásicas pedagógicas. Sin embargo y como nos dice Laura Cruzalegui no paró de trabajar para los más necesitados aún estando ya bastante enferma.

“Era una persona extraordinaria y personalmente muy, muy afectuosa, muy entregada a las cosas que le interesaban, en la agrupación KN no dejó de colaborar a pesar que estaba ya enferma, lo tomó con mucho interés y familiarmente era una persona encantadora en realidad”.

Conclusiones:

Con estas últimas palabras en alusión a la persona de María Luisa se cierra esta ponencia que ha intentado aproximar el perfil de una pedagoga valiente y vitalmente implicada con la mejora de vida de los demás. Vivió aferrada a los valores republicanos que extendió e hizo valer en cada uno de los exilios que tuvo que enfrentar. La historia nos deja la posibilidad de seguir haciendo vivo su espíritu institucionalista centrado en principios que son necesarios reavivar y dar vigencia. Sus obras¹⁹⁹ y artículos, poco conocidos y estudiados en el contexto educativo español, han de ser recuperados para detectar, a través de sus ideas, los supuestos de la *Escuela Activa* tan necesaria hoy. María Luisa no fue una gran mujer detrás de un gran hombre, fue una gran mujer con un gran hombre a su lado. Es una figura intelectual a la que ha pretendido esconder la historia más reciente de España, como a tantas otras cuyas aportaciones y conquistas son poco reconocidas. La historia debe hacer justicia con mujeres como María Luisa Navarro, quien a pesar de haber sido víctima de la represión política e intelectual, nunca renunció a vivir militando en unos ideales soportado por la idea de la paz, la igualdad y la justicia social. Igualmente debemos acudir a aquellas instituciones que hoy llevan su nombre como es el caso del *Hogar Social Patriota María Luisa Navarro* (Valencia) o al colegio de educación especial que lleva su nombre en la localidad de Valdepeñas (Ciudad Real), seguro que estas instituciones dan cuenta de sus ideales y ayudan a mantener vivo el espíritu de la pedagoga.

¹⁹⁹ Entre las más conocidas: *El método del trabajo por Equipos*. Losada: Buenos Aires. Publicó también obra *La Enseñanza de la lectura y la escritura en la enseñanza primaria* (1936). Losada: Buenos Aires. Tradujo al español *La educación de las niñas: Pedagogía de Fenelón* (1919), y realizó una *Antología de Rousseau* (1931), entre sus publicaciones se encuentran dos obras para la educación de los sordomudos de 1921 y 1927.

Referencias bibliográficas:

AGULIERA, J. (2004). María Martínez Sierra: artículos feministas a las mujeres republicanas. *Berceo*, 147, 7, 40.

COTELO, M^a. D. (2000). María Luisa Navarro de Luzuriaga: una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939). Sarmiento. *Anuario galego de Historia da Educación*, 4, 49,82.

CARPINTERO, H. y HERRERO, F. (2007). La Junta para la Ampliación de Estudios y el desarrollo de la Psicología Española. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol 49, nº 2, 181, 212.

CASADO, MARCOS DE LEÓN, A. (2011). Filosofía y Educación en España. Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *BAJO PALABRA. Revista de Filosofía*, 6, 53, 62.

DÍAZ-REGAÑÓN, M^a. A. (2004). De España a la Argentina: los profesores universitarios españoles exiliados por la guerra civil (1936-1939). Una aproximación a través de las fuentes del AGGC. En NAVAJAS ZUBELDIA, C. *Actas del IV Simposio de Historia Actual*, Logroño, 17-19 de octubre .

FELIPE, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*, vol 2, nº 7, 57, 82.

FURUMOTO, L. (1992): "The new History of Psychology", en BOHAN, J. (ed.). *Replanning Women in psychology. Reading Toward a More Inclusive History*, Iowa, Kendall/Hunt Publ. Company, 11, 30.

GARCIA COLMENARES, C. (2006). Autoridad femenina y reconstrucción biográfica: el caso de las primeras psicólogas españolas. *Revista de investigación en educación*, 3, 51, 70.

GARCÍA COLMENARES, C. y MARTÍNEZ TEN, L. (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Madrid: Catarata.

JIMÉNEZ, F. y BEJARANO, M. T. (2016). Renovación pedagógica en Castilla-La Mancha en el primer tercio del siglo XX: regeneracionismo pedagógico y pensionados manchegos de la JAE. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 141, 159.

JIMÉNEZ-LANDI, A. (2010). *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1896 – 1939)*. Madrid: Tébar.

MADARIAGA, et al. (2014). *Las maestras de la República*. Catarata: Madrid.

MARÍN, M. T. (2002) Mujeres en la europeización de España (1907-1936), en MARIN, M. T. y POZO, M. M. del (eds.). *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca. Diputación de Cuenca.

MORENO, M. (2005). Republicanas y República en la Guerra Civil: Encuentros y desencuentros. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 60, 165, 195.

OTERO, E., NAVARRO, R. y BASANTA, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, (11), 140, 157.

SANCHEZ SANCHEZ, I. (coord.) (2012). *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y colapso. Pensionados de la JAE*. Ciudad Real: Centro de Estudios de Castilla La Mancha.

SOLSONA, N. (2001): Itinerarios epistemológicos de las científicas a lo largo de la Historia. *Asparkia*, 12, 99, 112.

UM MAR DE LAMA:

ACERCA DA PERSISTÊNCIA DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÁREAS DE RISCO.²⁰⁰

Sidney Aguilar Filho²⁰¹

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

sidneyaguilarfilho@gmail.com

Historiar é trabalho antigo. Tucídides e Heródoto nos deram dois entre os maiores saberes e compromissos do historiador, a busca da verdade dos acontecimentos e a construção de narrativas a partir das fontes. A História Ciência (que pressupõe o uso de metodologias reconhecidas pelos pares) é bem mais recente, nasceu em fins do século XVIII e se modelou no século XIX. No século XX o fazer do Historiador ganhou complexidade, variedade e novas funções sociais, se modelou, sobretudo, na docência, pesquisa e

²⁰⁰ Este ensaio expressa parte de uma pesquisa de Pós-Doutorado (UNESP) sobre “Escarização e vulnerabilidade socioambiental”.

²⁰¹ Sidney Aguilar Filho é Historiador (USP), Doutor em Filosofia e História da Educação (UNICAMP) e Professor.

extensões tais como restauração, biblioteconomia, museologia, patrimônio histórico, arte e cultura, memorialismo, entre outros.

Nas últimas duas décadas os historiadores passaram por chamamentos públicos também para análise do contemporâneo. Em parte por uma concepção pública do processo histórico e, de outra, pelo desenvolvimento de linhas de pesquisa que passaram a estudar o “tempo presente”, os últimos 30 anos de história, incomum até a geração anterior da historiografia.

Cada vez mais os historiadores são caracterizados como guardiões críticos da memória, profissionais disponíveis à sociedade em sua fundamentação e na sua transformação. Reforçando, em certa medida, os legados da Modernidade à História: persistência na dúvida científica, uma necessidade de levantamento e indagação crítica às fontes e a leitura sistemática dos pares na narração verossimilhante do passado. Ora reforçando narrativas anteriores ora desnudando falsas certezas de como se chegou até aqui; deu-se um desdobramento significativo do papel social atribuído a ela até o neoclassicismo, até então percebida mais como memorialismo erudito fundamentador de status quo - no Brasil isso pode ser verificado também no século XX, com Francisco Campos nos anos de 1930-40. Desde a tradição Clássica greco-romana a História tenta se diferenciar da contar histórias (alguns falam estórias), pressuposto displicente, popular e que mistura passado com imaginação e ficção.

No senso comum, porém, ainda é possível encontrar a confusão entre a História e passado, daí a relevância da máxima explicativa de que a “História é uma ciência histórica” e que, como qualquer ciência, é produzida no presente do pesquisador e da pesquisa. Nesse sentido, permita o leitor ser conduzido por três pequenos relatos de acontecimentos que ajudarão nessa reflexão. Eles demonstrarão o presente entrecortando-costurando a narrativa histórica do passado. Além de colarem a questão central deste texto.

O primeiro relato aconteceu no presente (talvez já nem tanto ao leitor), no dia 5 de novembro de 2015 numa reunião do GEPCIE²⁰² na FCL-UNESP, apresentava-se resultados de investigação sobre acontecimentos envolvendo escolas em área de risco escolas no Município de Caraguatatuba, SP, em 1967. O debate que se seguiu produziu uma reflexão sobre previsibilidade/responsabilidade em casos de *tragédias*²⁰³. Em que medida a

²⁰² Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

²⁰³ Explica-se o emprego do itálico por ser termo corrente com significado complexo, se aproximando do mítico.

responsabilidade está na previsibilidade do risco? Poder-se-ia estabelecê-la no imponderável?

Naquele mesmo dia, no final da tarde, uma triste coincidência, no município de Mariana, MG, uma represa de rejeitos minerais arrebentou e devastou comunidades, no caminho da lama pesada, uma escola.

O segundo acontecimento se deu três anos antes, em dezembro de 2012, e motivou a pesquisa que se apresentava os resultados na UNESP. No Arquivo Público Municipal de Caraguatatuba, SP, buscava-se documentação sobre escolas rurais nas décadas de 1950-60-70 no município do litoral norte, parte de um projeto maior sobre a História das escolas rurais no Estado de São Paulo. Os livros de matrículas encontrados referentes ao ano de 1967, especialmente os das escolas da “Fazenda dos Ingleses”, chamaram a atenção. As anotações de “abandono” escolar no encerramento do ano letivo referiam-se à grande maioria dos inscritos inicialmente. No transcorrer do ano houve uma *catástrofe* ambiental e no caminho da lama, escolas.

O Município de Caraguatatuba, SP, fica no litoral norte paulista, separado do Estado do Rio de Janeiro pelo município de Ubatuba. A cidade se estende de sul a norte, por uma faixa de terra espremida entre o mar e a Serra do Mar. Em trecho de cerca de 10 km de extensão de seu litoral sul no limite com o Município de São Sebastião a serra se afasta 15 km do oceano. Esta área era baixada alagável cortada pela bacia hidrográfica do rio Juqueriquerê, boa parte sujeita às marés com mangues e brejos. A partir de uma concessão pública da União em 1927, aí se instalou a Fazenda dos Ingleses com plantio de bananas e toranjas (*grapefruits*). Ao longo dos quarenta anos subsequentes a fazenda abasteceu os mercados londrinos de frutas tropicais. No auge mais de 3500 pessoas viviam na agroindústria, onde os trens e barcas escoavam a produção aos navios frigoríficos da *Blue Star Ships*, outra empresa do mesmo dono, Lord Vestey.

Com o que se apurou nos três anos de pesquisa que separam as duas primeiras narrativas se construiu a terceira. Ela será narrada em seus detalhes adequadamente, mas aqui se resume e se refere aos acontecimentos de 1967. Diante do amargor que aumentou exponencialmente após os acontecimentos em Mariana, MG, resolveu-se se antecipar algumas reflexões, pois as narrativas das vítimas dos acontecimentos eram muito semelhantes às captadas em entrevistas sobre o sofrido no passado, captadas alguns meses antes. No intervalo de cinco de novembro de 2015 a 18 de dezembro quando esse texto foi esboçado, o pesquisador foi bastante cobrado a mostrar parte do que já tinha pesquisado, mesmo que ainda não concluía a pesquisa.

Depois de encontrada e analisada a documentação escolar, passou-se a buscar por nomes que apareceram nos livros de matrícula 15 foram localizados, oito já entrevistados, por recurso meramente textual eles aparecem desprovidos de identidade neste ensaio e falam muito pouco, falaram muito mais e autorizaram a divulgação de seus nomes.

Quando esses ex-professores e ex-alunos de escolas vitimadas em 1967 por soterramentos e inundações foram indagados se “havia, naquela época, escola em área de risco na Fazenda dos Ingleses?”, somente um identificou a relação entre a escola estar “num pé de morro enorme” com o soterramento da mesma. As demais responderam simplesmente que não, ou que não sabiam responder sobre as demais que não a sua, ou que naquela época não existia “essa coisa de área de risco”. Naturalizaram os acontecimentos e reconheceram a casualidade, a imprevisibilidade e a imponderabilidade do ocorrido: “O que aconteceu, igual só daqui a 10000 anos” ou “fadados aos acontecimentos”.

Os mais afeitos à História do período sabem, porém, que os anos de 1967 e 1968, na América Latina e no Brasil em particular, foram difíceis. Se atualmente, existe a tentativa de se transformar presunção de crime em acidente imprevisível, deve-se refletir criticamente sobre o passado. Será que em fins da década de 1960, uma das três maiores multinacionais da área alimentícia do planeta estava disposta a dar à República do Brasil resposta a qualquer indagação? E, será que essa mesma República, em 1967 e nos anos subsequentes, tinha governantes dispostos a perguntar sobre a possibilidade de causas humanas ao sofrimento socioambiental e compartilhar as responsabilidades por assentamentos em locais inadequados, no mínimo se solidarizando com os afetados? Afinal, o percebido na pesquisa com os sobreviventes dos acontecimentos, diretamente vitimados, é a persistência da tese do inevitável e do inexplicável.

As tendências à naturalização, ao fático destino e ao esquecimento aparecem nas memórias de traumas, pelo menos quando acontecem na infância²⁰⁴. Possível estratégia de sobrevivência psíquica mediada por repetição exaustiva da tese da fatalidade. A construção pós-traumática organiza-se tipicamente em três partes: uma espécie de (1) paraíso interrompido pelo (2) apocalipse que se concluiu na (3) salvação ou na condenação. Essa sacralização é acompanhada de descrições cataclísmicas: a chuva nunca dantes vista, o terremoto nunca acontecido, a tempestade, a praga...

²⁰⁴Foi o que mostrou também pesquisa anterior, na obtenção do doutoramento, o pesquisador trabalhou com traumas de infância na memória de velhos. Ver: Aguilar Filho, Sidney. Educação, Autoritarismo e Eugenia no Brasil das décadas de 1930-1940. Tese de Doutorado: FE-UNICAMP, 2010.

Triste dizer, mas essa mitificação conspira a favor da irresponsabilidade e contra a justiça e/ou a prevenção. A amargura irresoluta da incompreensão, por outro lado, força a “insistência à exaustão” da dúvida. Uma delas, surgida da documentação escolar, extrapolou os acontecimentos passados e sem abandoná-los foi trazida ao presente: “Onde estão nossas crianças?”. É preciso compreender os motivos da persistente existência de comunidades (escolares) em locais inadequados. O entendimento passa, quase sempre, por reconhecer os interesses econômicos e a especulação imobiliária envolvida; pela análise das exigências (ou da falta) de prevenção a riscos sociais e ambientais na permissão de funcionamento de edificações escolares. É preciso, finalmente, analisar o papel social dado às escolas em casos de desastres ambientais e caso sirvam de abrigo ou apoio logístico é faz-se necessário saber se estão preparadas e como ficam as atividades educacionais.

Acima de tudo, é preciso ouvir os sobreviventes. As crianças do passado e do presente, assim também seus professores, eles podem ajudar muito a evitar novos acontecimentos vitimadores e a dar o suporte necessário a todas as vítimas passadas, presente e futuras.

Foi fazendo a pergunta “Onde estão nossas crianças?” que começaram as buscas por respostas acerca do paradeiro de dezenas de crianças e adolescentes que estudaram em escolas da Fazenda dos Ingleses no município de Caraguatatuba em 1967. A consequência indireta e inesperada foi constatação de que atualmente muitas escolas estão envoltas em riscos. E, tantas outras, por estarem em locais adequados e estratégicos, são utilizadas ao socorro as vítimas, comprometendo o desenvolvimento do trabalho educacional.

Em 1967, índices pluviométricos foram anotados acima da média, associados a intenso movimento geológico-erosivo nos locais onde se encontravam as comunidades e suas escolas, existem memórias humanas, materiais e ambientais notórias²⁰⁵ e a essas informações somaram-se às evidências da documentação escolar na definição das hipóteses centrais do estudo: (1) A possibilidade de escolas em área de risco e (2) o provável uso de escolas para fins não escolares após os acontecimentos.

A História da Educação escolar no litoral norte paulista ao longo do século XX teve como regra geral a transitoriedade, a ausência e a miséria material. Pelas estatísticas econômicas e sociais da região, ao longo do século até a década de 1970, esta região somada ao Vale do Ribeira tinham os piores indicadores do Estado de São Paulo. Transitoriedade percebida na volatilidade de professores e das próprias escolas. Ausência expressa nas distâncias entre as escolas e os domicílios, separados por longas caminhadas

²⁰⁵ Existe acervo organizado em Fundo “Catástrofe de 1967” no APMC.

ou por deslocamentos demorados de canoas e traineiras. Miséria material constatada nos inventários das edificações e dos materiais pedagógicos e nos Relatórios de Ensino. Índices de repetência chegando ou superando a casa dos 80% em alguns casos.

Algumas escolas eram consideradas exceções a essa “regra geral”, os Grupos Escolares dos municípios e as escolas da Fazenda dos Ingleses. Nesta agroindústria cada colônia de camponeses possuía sua escola pública (isolada ou rural eram os termos utilizados), as escolas do Cachetal, do Pau D’Alho, do Queixo D’Anta, do Gentio, do Camburú e do Pirassununga. Elas possuíam edificações de alvenaria, moradia para professores e inventários mais volumosos do que a média das demais escolas públicas rurais (isoladas) da região, destoavam das demais assim como a Fazenda dos Ingleses (nome fantasia da Lacanshire Investment do Brasil, subsidiária da multinacional inglesa Vestey Food Company), também destoava economicamente do entorno regional.

A documentação demonstra que estas escolas após a catástrofe foram “transferidas oficialmente” para o Primeiro Grupo Escolar Adaly Coelho Passos, na praça central do município de Caraguatatuba, na prática foram extintas. Os nomes dos alunos nos livros de matrículas das escolas isoladas do ano de 1967 quase não aparecem nos livros de matrículas do Grupo no ano de 1968.

Em carta ao ditador Costa e Silva, o então prefeito de Caraguatatuba afirmou em maio de 1967, dois meses após o ocorrido, que a empresa inglesa propôs-se a pagar somente metade dos direitos trabalhistas, devolver a concessão à União, abandonar a região e as cerca de 3400 pessoas entre empregados e dependentes (DOPS-APESP).

Foi deixado um enorme passivo ambiental, econômico e social. Versão confirmada por depoimentos: “Um escritório foi montado na praça central da cidade para quem quisesse fazer acordo”. Juntou-se a Justiça Trabalhista com a Vestey Foods (Lacanshire Investment) para o acordo. Segundo depoentes, os responsáveis da Fazenda à época permitiram, também, que os trabalhadores desmontassem as casas em que viviam, ou seus escombros, para retirar entulhos e que isso foi sistematicamente feito.

Constatado que a “Fazenda São Sebastião” (nome que consta no Cartório de Registro de Imóveis do município) era terra pública da União. Uma concessão estatal dada em 1927 por um século à Vestey Food Company; a corresponsabilidade público-privada é notória sobre os impactos nas comunidades e ao meio ambiente. Responsabilidades que não foram assumidas por nenhuma das partes, à custa da população pobre e da biota. No recorte dado aqui, também a custas da educação escolar de centenas de crianças.

Indagando sobreviventes de 1967 sobre o paradeiro dos alunos documentados, uma resposta foi sistemática, a grande maioria foi embora, alguns voltaram ao longo do tempo. A frase “pessoas vendiam o que tinham por pouco, entregavam tudo por um transporte para sumir daqui” resume bem as respostas. Nestes termos, metade dos direitos trabalhistas e um monte de entulho talvez estivessem de bom tamanho, ou não. Houve depoente que discordou e alegou que o pai entrou em profunda depressão por ter se dedicado mais de vinte anos à Fazenda e sair com dinheiro que não deu para ter uma casa, precisando dos familiares para construir uma. Lembrou-se do pai fazendo coisas que nunca tinha visto e nunca mais voltou a ver.

Mais especificamente sobre as escolas, com o que foi levantado até agora, podemos afirmar que uma escola foi soterrada, duas alagadas e as que ficaram relativamente intocadas foram cercadas por centenas de hectares de lama e acabaram fechadas. Naquela sexta-feira inesquecível e naquele sábado sombrio, as escolas estavam fechadas na fazenda, eram dias de reunião docente no Grupo Escolar e as professoras (não se tem notícia de professores na fazenda) estavam no centro da cidade.

O número de mortos é ainda incerto, o que também demonstra um enorme descaso, passados 48 anos. Alunos das escolas estudadas morreram. Em depoimentos foi afirmado que três alunos irmãos morreram com o soterramento/desabamento de sua casa. “Lembro perfeitamente de seu rosto, ela dividia a carteira comigo”, lembrou um dos sobreviventes.

O município teve outras áreas bastante atingidas, como a comunidade do Jetuba, do Querosene e do Rio do Ouro, nesta última a documentação escolar também indicou abandono em massa. As crianças que permaneceram na cidade após os acontecimentos tiveram sérios problemas de continuidade de escolarização. Uma escola de emergência foi improvisada em barracão particular do bairro do Tinga, inchado com os filhos dos desempregados da fazenda este bairro se transformaria no mais populoso e pobre do município na década seguinte.

Nas memórias que vieram à tona, foram “muitos meses” até “alguns anos” sem escola. Segundo relato, o Grupo Escolar Adaly Coelho Passos, principal edifício escolar da cidade foi ocupado pelo exército e pelos bombeiros por vários meses.

Responsabilização jurídica não houve, além dos acordos trabalhistas. Caso o pressuposto do absoluto imponderável foi estabelecido, faltou solidariedade da União e da Vestey Foods para com os Cidadãos e Empregados. O modo de ser da ditadura foi o de fazer valer o Estado Capitalista em seu sentido mais estreito. Afinal, aos que fizeram acordo na

justiça trabalhista receberam metade do que tinham direito, os demais não receberam nada dos Vestey, talvez entulho.

A concessão pública voltou à República, sob a posse mais uma vez da União e acabou nas mãos de Pelerson Penido, empreiteiro da construção civil (Serveng). Mandou drenar a maior várzea de brejos e manguezais da região, berçário de espécies, naquele momento com parte ocupada por um mistura de bananal apodrecido com lama ressecada, e transformou tudo em alguns milhares de hectares de pastagem. Surgia a Fazenda Serramar focada em lácteos. A grande Baía de Caraguatatuba tinha agora dois grandes proprietários. O ex-governador, depois interventor, do Estado de São Paulo proprietário da Indústria de chocolates Lacta, Adhemar de Barros, que mantinha nas proximidades milhares de hectares de cacau plantado nas terras mais altas e nas encostas da Serra do Mar e seu antigo secretário de Viação e Obras, depois empreiteiro de obras e empresário dos transportes. Como a concessão foi devolvida a União e repassado a outro concessionário, as responsabilidades trabalhistas, ambientais e educacionais não foram transmitidas de uma empresa a outra.

Voltemos ao presente e pensemos o contemporâneo por dois referenciais diferentes. O primeiro focado nos acontecimentos de Mariana, MG. Fato consumado, uma escola foi soterrada junto com sua comunidade, segundo a mídia foi o maior desastre ambiental brasileiro. Ousa-se repetir a pergunta e fazer outras: Onde estão nossas crianças? Onde estão estudando, morando, cultivando suas amizades, seus referenciais culturais e geográficos? Que água elas bebem? Em que solo elas brincam?

Será que dessa vez a tese do imponderável vencerá mais uma vez? A mineração, atividade envolta pelos acontecimentos é concessão pública da União, será que dessa vez a responsabilidade compartilhada público-privada e a solidariedade para com os afetados acontecerão? Será que dessa vez saberemos dos paradeiros de nossas crianças? Terão elas o apoio, o cuidado e o respaldo necessário?

O segundo referencial de contemporâneo, diz respeito à persistência de Escolas em áreas de risco. Que o leitor procure em suas memórias alguma escola à beira de rodovia movimentada, contígua a posto de gasolina, em área alagável, em beiradas de morro, próximas a rios, em fundos de vales, em corredores de vendavais, sem falar nos prédios impróprios ou mal adaptados, haverá de se lembrar de algum caso.

A ocupação privada do solo e as reservas legais para áreas escolares seguiram, em grande medida, os interesses da produção e do mercado imobiliário e não o da Educação das crianças. Até meados do século XX, essas características inapropriadas estavam mais

ligadas a escolas isoladas/rurais. Com a urbanização e as políticas públicas de construções escolares, sobretudo na década de 1970-80, a problemática veio às cidades.

As escolas públicas estatais e urbanas na primeira metade do século eram poucas, em geral, muito elitizadas, figuravam como referência arquitetônica e urbanística, o “Grupo Escolar da Praça” é o melhor exemplo, em Caraguatatuba, SP, o “Adaly Coelho Passos”.

A precariedade era característica marcante no campo e nas escolas privadas laicas que longe dos conglomerados empresariais de hoje, eram quase sempre projetos extemporâneos, alguns interessantes e desprovidos de condições materiais de continuidade, ou na maioria das vezes, ratoeiras e alçapões de exploração de crianças pobres e de seus familiares.

Na segunda metade do século XX, as edificações escolares públicas se multiplicaram no Brasil. Comemorada e criticada ao mesmo, é consensual que a expansão da Educação Básica foi acompanhada da precarização. A construção e/ou manutenção de Escolas em áreas de risco foi e é a forma mais explícita e irresponsável dessa precariedade.

Os levantamentos preliminares feitos nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina apontam para uma mesma direção: em loteamentos e zoneamentos das décadas de 1960-70-80, o refúgio do mercado imobiliário foi sistematicamente destinado aos espaços públicos, entre eles, os terrenos para as escolas de educação básica. Some-se a isso uma perigosa articulação política no Brasil do período: empreiteiras da construção civil, editais licitatórios e ditadura. Muitos prédios mal feitos, materiais de baixa qualidade, obras inacabadas e/ou superfaturadas colaboraram, junto com a geografia, para os perigos, muitas delas se aproximam de meio século de existência e com o tempo cobrando seu preço. A adaptação de edificações construídas para outros fins é outra prática sistemática e perigosa no Brasil.

A óbvia relação entre ocupação inadequada do solo, exploração econômica e especulação imobiliária demonstra a perda da centralidade arquitetônica escolar nas urbes. Enquanto a urbanização brasileira de 1890 a 1930 foi marcada pela prática do higienismo social expresso no discurso civilizatório da cadeia, do hospital e da escola, com o grupo escolar dividindo a praça com a igreja católica. Na segunda metade do século XX a urbanização brasileira foi das mais aceleradas do mundo, surgindo uma lógica urbana de acampamento, ocupação, abrigo e, sobretudo, de grilagem de terras de função ou patrimônio público para fins privados.

Nessa expansão urbana a escola perdeu centralidade geográfica e relevância no imaginário social como referenciais culturais e políticos. E, quanto mais os filhos das elites econômicas deixaram as escolas básicas estatais menos poderes de ação essas instituições tiveram. Sobretudo nos tenebrosos tempos da ditadura, quando além das armas, quase só o dinheiro se expressou com certa liberdade. Essa perda de centralidade geográfica, por vezes sob o manto da justa alegação da proximidade da escola às crianças, favoreceu uma acomodação interessante a poucos, mas não às comunidades escolares expostas a riscos iminentes.

A pesquisa em curso busca atingir dois objetivos centrais: (a) colaborar com a construção de conhecimentos nas áreas de História da Educação de História Social da Infância no Brasil do século XX e (b) participar da reflexão sobre a persistência de escolas em áreas de risco e do uso dos edifícios escolares no amparo a vítimas de crise humanitárias.

Obviamente, o presente falou forte no historiador, os acontecimentos de Mariana, MG, os relatos de professores e alunos que se salvaram por pouco, sobre os mortos e feridos, o estrago ambiental e as consequências futuras para as crianças envolvidas reforçou o compromisso de atingir os objetivos propostos desde antes. Dar voz às crianças de 1967, vítimas dos acontecimentos, e também aos seus professores, atualmente adultos e velhos respectivamente, com distanciamento temporal é imprescindível para tentar romper essa sequência de violência à infância em nosso contemporâneo e dar apoio adequado e justo às vítimas.

As semelhanças entre os dois acontecimentos são tantas que muito incomodam: (1) grandes empresas multinacionais envolvidas, (2) atuação econômica privada em concessão pública de patrimônio da União, (3) grande destruição do meio ambiente, (4) desorganização econômica local, (5) narrativa da imponderabilidade, (6) apelo público, (7) escolas destruídas, (8) crianças vitimadas e (9) muita lama, “um mar de lama”.

Diante da concretude chocante do contemporâneo, não se deve negar a influência sobre pesquisas em desenvolvimento. O historiador há de cuidar da manutenção do distanciamento crítico, mas isso não significa fazer de conta de que nada está acontecendo em seu universo, em sua “visão de mundo”. Disso não pode derivar teleologia, mas sim responsabilidade social que cabe ao historiador desse presente tempo.

Muito Obrigado pela disposição à leitura.

Fontes

Arquivo Público Municipal de Caraguatatuba (APMC)

Diário Oficial da União

Fundo DEOPS – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Entrevistas com sobreviventes de 1967.

Reunião de 5 de Novembro de 2015 do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL – UNESP)

Bibliografia

ADORNO, Theodor. “Educação após Auschwitz” In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fábio. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. *Tempo e Argumento*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Profa%20Rosa/Downloads/705-1167-1-PB.pdf>

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de A. (2002), *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EduFSCar, Inep.

CAMPOS, Jurandyr Ferraz (org.). Santo Antônio de Caraguatatuba. Caraguatatuba (SP): FUNDACC, 2000.

CARVALHO, Aline Vieira de (org.). Memórias ambientais e Rodovia Rio - Santos – patrimônios e fontes orais no litoral norte de São Paulo (Processo Fapesp 2011/50511-6) . Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (Nepam) – Unicamp.

CASTORIADIS, C. A instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. Questões para a História do presente. In: *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 7-37.

GARRIDO, Marino. Fazenda dos Ingleses. Danúbio, São Paulo, 1988.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

GLEZER, Raquel. A história e o tempo presente. In: BRUNI, José Carlos; Luiz M. Barreto; MARQUES, Nelson (orgs.). *Decifrando o tempo presente*. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 23-44.

IANNI, Octavio. Estado e Planejamento no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KOK, Glória. Uma Fazenda inglesa no universo caiçara. São Paulo: Neotrópica, 2012.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: ed. Unicamp, 1999.

MULLER, Helena Isabel. Historia do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PORTO JR., Gelson (org.). *História do tempo presente*. Bauru: EDUSC, 2007, p. 17-30.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: Estudos Históricos. São Paulo, 1989/3, p.3-15.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. In: Projeto História. São Paulo, 1997, n. 14, p1-279.

ROUSSO, Henry. A História do Tempo Presente, vinte anos depois. In: PORTO JR., Gelson (org.). *História do tempo presente*. Bauru: EDUSC, 2007, p. 277-296.

UNA ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA HISTÓRICA AL FENÓMENO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO POR EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA²⁰⁶

DEISY CAROLINA BARAJAS SARMIENTO

decaro21@gmail.com

VIVIANA MORENO JIMÉNEZ²⁰⁷

vimonuevochile@gmail.com

Introducción

El documento que se presenta a continuación hace parte de la investigación realizada como trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Libre. Allí se expone el panorama general de la atención de las víctimas en la materia de educación, específicamente en la escuela urbana oficial de la ciudad de Bogotá. El marco conceptual se articuló a través de tres categorías: inclusión, escuela-desplazamiento y gestión pedagógica.

Desde esta perspectiva, la pregunta que orientó la investigación se planteó en los siguientes términos: ¿Cómo generar procesos de inclusión educativa, a través de la gestión pedagógica para la atención de estudiantes del colegio Nuevo Chile I.E.D, víctimas del desplazamiento por el conflicto armado? Para dar respuesta a la pregunta de investigación se propusieron los siguientes objetivos: 1. Generar procesos de inclusión educativa, para estudiantes del colegio

²⁰⁶ Resultado de investigación de trabajo de grado de Maestría en Educación de la Universidad Libre, titulado Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas por el desplazamiento por el conflicto armado en Colombia, en el año 2015.

²⁰⁷ Docentes investigadoras Secretaría de Educación Bogotá.

Nuevo Chile I.E.D. víctimas del desplazamiento por el conflicto armado, 2. Analizar la gestión de la comunidad educativa frente a la inclusión de los estudiantes colegio Nuevo Chile I.E.D, víctimas del desplazamiento por el conflicto armado, 3. Diseñar e implementar una ruta de atención pedagógica para la inclusión educativa de los estudiantes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado y 4. Evaluar la pertinencia de la ruta de atención pedagógica para la inclusión educativa en el colegio Nuevo Chile I.E.D.

Por otra parte, la aproximación metodológica es de carácter de mixto, el método empleado fue la Investigación Acción IA, en donde la atención está centrada en lo que ocurre en la actividad cotidiana del docente, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser transformados en contexto. La población objeto de estudio, fue la Comunidad Educativa del Colegio Nuevo Chile IED de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá.

Desde la perspectiva de la IA resulta indispensable intervenir y transformar entornos escolares, en este caso se trata de diseñar un plan de acción en donde la escuela contribuya a la generación de escenarios para el reconocimiento de víctimas del conflicto y reparación integral de las mismas, que parte de una apuesta pedagógica institucional, para la consolidación de espacios en los que se construya colectivamente una cultura para la paz.

El propósito de esta ponencia es presentar un apartado de la investigación realizada, específicamente la segunda categoría, escuela - desplazamiento. El interés central de la categoría es indagar desde una mirada histórica el fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia y el papel determinante que tiene la escuela como espacio legitimador de derechos fundamentales, para aquellos sujetos a quienes les han sido vulnerados.

Escuela - desplazamiento

Colombia, se encuentra reconocida como una república unitaria y un estado social y democrático de derecho, en el que se deben preservar la soberanía popular y las garantías fundamentales, entre ellas, la paz que es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. (Constitución Política de Colombia, 1991) Pese a ello su historia ha estado marcada por la violencia, derivada de múltiples conflictos de orden político, social, económico, religioso entre otros, esta multidimensionalidad del fenómeno hace difícil identificar una sola causa y por lo tanto llegar al planteamiento de soluciones eficaces.

De ello deviene una cierta durabilidad y cotidianización de la violencia, que para el caso colombiano se ha materializado en escenarios coexistentes y si se quiere articulados, tales como los grupos insurgentes, el narcotráfico el paramilitarismo y las bandas criminales, así la violencia es asumida como una realidad en la que los sujetos se circunscriben y se sienten identificados en mayor o menor medida “La banalidad de la violencia apunta hacia varios aspectos que son propios de los fenómenos presentes: sus dimensiones tan heterogéneas que no permiten que surja un único eje de conflicto, su ausencia de articulación con las identidades colectivas previas, las redes de dominación que tejen, las oportunidades que ofrecen, su compatibilidad con el mantenimiento, al menos formal del Estado de derecho” (Pécaut, 2001)

El conflicto armado en Colombia ha sido una problemática que ha permanecido durante varios décadas, grupos armados bajo diversas ideologías e intereses han recurrido a la dominación de territorios rurales y urbanos, bajo la premisa de la coacción y la imposición por la fuerza. Dentro de las diversas consecuencias generadas en este escenario se encuentra el desplazamiento forzado, como una expresión que hace referencia al desplazamiento de la sociedad civil y a su consecuente traslado, ya sea, dentro o allende una frontera, empero, el traslado ilegal de civiles durante un conflicto armado, es un crimen de guerra. (ACNUR, 2011)

Existe una relación indivisible entre el conflicto armado interno y el desplazamiento forzado de la población civil, que se ve obligada a salvaguardar su integridad física y moral dejando atrás sus posesiones y sobre todo el territorio de origen. La situación puede ser vista desde un enfoque histórico, que permite comprenderla mediante una periodización que responde a los momentos clave en los que el conflicto se ha manifestado bajo el concurso de actores plenamente identificados lo que el presente documento será abordado como oleadas.

Un primer momento que caracterizó las migraciones internas de grupos de personas, se vivió en la segunda mitad del siglo XIX, producto de la cerrada disputa entre los nacientes partidos políticos que se formaron en torno a la figura del “gamonal” que controlaba un territorio y que articulaba sectores de la sociedad que posteriormente se polarizaron y protagonizaron numerosas guerras civiles que alcanzaron su punto más álgido a finales del siglo XX. Es precisamente, en esta centuria en donde se desarrollaron las principales olas de desplazamiento de las que se dará cuenta a continuación

El desplazamiento forzado es uno de los fenómenos, derivados del conflicto armado interno, que ha afectado a un número representativo de colombianos²⁰⁸ y que ha incidido de forma

²⁰⁸ En el informe global 2014: Desplazados internos por los conflictos y la violencia señala que, la gran mayoría de desplazados se encuentra en Colombia, donde la cifra ha aumentado de forma constante durante un período de diez años y alcanza ahora los 5,7 millones.

dramática en las dinámicas de cambio de la sociedad. Sin embargo, el reconocimiento de esta problemática ha sido tardío, a pesar de su larga historia²⁰⁹ en el país.

Peco y Peral distinguen tres olas de desplazamiento forzado en Colombia en el siglo XX e inicios del siglo XXI, en primer lugar se encuentra, la guerra de los mil días (1899 - 1903), en segundo lugar, la violencia bipartidista (1947 -1970) y en tercer lugar, la violencia por el control del territorio de los grupos insurgentes (1974 – a la fecha).

La primera ola de desplazamiento es la denominada guerra de los mil días, es el resultado de unas luchas aisladas y regionales de diferentes caudillos de los partidos liberal y conservador, generando un enfrentamiento de carácter político y partidista por el control del estado colombiano, se identifica en este momento histórico que la población rural en Colombia migra de sus lugares de origen a las ciudades huyendo de la violencia política.

En la Guerra de los Mil Días, se enfrentaron durante más de tres años las fuerzas de los partidos liberal y conservador. Sólo la destrucción del país y el agotamiento de los contrincantes determinaron la conclusión de los enfrentamientos, mediante la firma de tres tratados de paz que debía permitir cobijar al conjunto de las fuerzas insurrectas en las diversas regiones del país. (Peco M, 2006)

Tras la firma del fin de la guerra entre los dos partidos, los ánimos de hacer paz son insuficientes, la violencia se agudiza a lo largo del territorio nacional.

Es precisamente esta poca contundencia en los acuerdos lo que genera un ambiente de radicalismo político en el país, lo cual da paso a la segunda ola de desplazamiento forzado, la llamada época de la violencia, el principal detonante de este crudo enfrentamiento bipartidista es la muerte del dirigente político Jorge Eliecer Gaitán en abril de 1948, al respecto Rodríguez propone que “la guerra de estos dos partidos tradicionales (...) le costó al país entre doscientos mil y trescientos mil muertos, y causó la migración forzosa de más de dos millones de personas, equivalente casi a una quinta parte de la población” (Rodríguez, 2004) Tras afrontar diversas formas de violencia los dos partidos tradicionales establecen como estrategia para lograr la paz la creación del Frente Nacional, el cual consistió en que los dos partidos políticos se alternaran la permanencia en el poder.

²⁰⁹ Sólo hasta 1996 se inicia el reconocimiento legal de la condición de desplazado forzado y el resultado de este reconocimiento se evidencia en la ley 387 de 1997 con la adopción de medidas para la prevención y atención del desplazamiento.

Este acuerdo, genera un nuevo escenario del conflicto en la política colombiana, se da inicio a la tercera ola de desplazamiento, ya el enfrentamiento no es entre los partidos que tradicionalmente establecidos e imperantes en el poder, el conflicto es en contra del estado.

Si durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, la violencia se produjo “dentro del sistema”, entre dos grupos que habían ejercido el gobierno y compartían la adhesión al principio de la democracia formal, en este periodo surge una “violencia contra el sistema” (Peco M, 2006)

Mientras los dos partidos tradicionales están en el poder emergen movimientos insurgentes armados, debido a un sistema que no garantiza unas condiciones dignas para el pueblo colombiano.

Se consolidan grupos armados insurgentes como las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el EPL (Ejército Popular De Liberación) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el gobierno incapaz de generar opciones políticas claras a los opositores, mantiene una postura de guerra que hasta nuestros días no ha llegado a su fin. El conflicto colombiano, sufre una mutación, cada grupo armado desde su concepción ideológica busca control del territorio rural, con el fin de mantener el negocio de los cultivos ilícitos.

Es preciso señalar que la población civil queda en medio de los diferentes actores armados, afrontando manifestaciones del conflicto que se viven en el país. Como se evidencia el fenómeno del desplazamiento es un problema de vieja data y los ciudadanos colombianos víctimas del conflicto no tienen más remedio que huir de sus tierras, a las grandes ciudades para poner a salvo sus vidas y las de su familias.

El papel de la escuela: ¿Inclusión a la víctima del desplazamiento?

La escuela juega un papel determinante en el marco del conflicto armado colombiano, las miles de familias víctimas del desplazamiento al llegar a las grandes ciudades dentro de su proceso de reconciliación y asentamiento, buscan el espacio escolar en el que sus hijos puedan empezar una nueva vida. Sin embargo, ese “empezar de nuevo”, implica una serie de elementos que la escuela no puede pasar por alto, por ejemplo, las víctimas en general provienen de entornos rurales, afro descendientes, campesinos e indígenas, violentados en su ser, entorno y su vida misma.

En los últimos años, entidades internacionales han seguido de cerca temas como la pobreza, la marginalización y otras formas de violación de los derechos fundamentales de las personas y de diversas comunidades (afrodescendientes, indígenas, raciales, orientación sexual etc).

Para el caso puntual del sector educativo emerge la categoría de inclusión social en el panorama de las políticas públicas en la era de la globalización, dicha inclusión busca garantizar el bienestar de los sujetos y de esta manera mejorar sus oportunidades. La UNESCO, plantea en su guía para la inclusión del año 2005 que:

La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (UNESCO, 2006)

Desde este panorama, es pertinente preguntarse ¿cómo pensar la inclusión desde la interculturalidad en las políticas públicas en educación? y hasta qué punto ¿con el discurso de la inclusión se perpetúa las desigualdades propias de la modernidad, es decir, excluido/objeto por la incluir? El tema de la inclusión, tal como se propone desde referentes de orden internacional, pareciera tener buenas intenciones para contribuir en una sociedad en donde las desigualdades y la segregación son el pan de cada día, sin embargo, Estermann, afirma que:

El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación, y de una actitud patriarcal y asistencialista”, en esencia se trata de perpetuar las lógicas binarias propias de la modernidad, excluido / sujeto por incluir “en el proceso de la inclusión siempre hay un sujeto activo que “incluye” y un objeto más o menos pasivo que es “incluido” (Estermann, 2009)

Es por ello que pensar en un proyecto educativo a partir de la interculturalidad es mucho más que reconocer la diferencia y relacionarse con ese otro que es diferente en un espacio escolar, Walsh, señala que: “Se trata en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005), esto implica transferencia e intercambio de saberes en “múltiple vía”, para que ello se pueda consolidar, es necesario superar desde las instituciones educativas la lógica impuesta desde la modernidad, dado que es allí donde se encuentran las mayores disparidades que no permiten un diálogo respetuoso entre culturas y la superación definitiva de la distinción racial, cultural, religiosa étnica y de procedencia.

El reto de la escuela en Colombia frente al fenómeno del desplazamiento, es lograr salir de la lógica impuesta por las estructuras poscoloniales,

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, saber y ser de traspasar los límites de la inclusión, ya que no solo se trata de reconocer y tolerar al otro sino una relación compleja, a partir del diálogo e intercambio de saberes sin el propósito de imponer una cultura dominante sobre otra. (Walash, 2005)

Se trata de hacer una escuela de puertas abiertas para atender y dialogar desde la diversidad, por su parte las víctimas del conflicto armado no pueden ser doblemente víctimas, en primer lugar por su condición de migrantes, sujetos desarraigados de su territorio y con una familia quebrantada y en segundo lugar, víctimas porque son diferentes a una cultura que cada vez más busca homogenizar a los sujetos en medio de la globalización y sociedad de consumo abrumadora.

PROPUESTA

RUTA DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO POR EL CONFLICTO ARMADO.

Para que la escuela contribuya a la reparación de derechos y realice de manera real un proceso de inclusión, se hace necesario establecer acciones puntuales en donde la comunidad educativa participe y se sienta identificada como parte de un proceso de inclusión. La presente investigación, propone el desarrollo de una ruta de atención pedagógica, la cual se divide en seis etapas relacionadas entre sí, en donde participan los directivos, docentes, orientadores, padres de familia y estudiantes en una serie de acciones con el ánimo de generar procesos de transformación institucional en torno a la inclusión de los estudiantes víctimas del conflicto armado del ciclo IV

A continuación se menciona de manera específica el desarrollo de cada fase, los actores correspondientes y el tiempo estipulado.

FASE 1 - TRABAJO CON EL GRUPO DIRECTIVO

TIEMPO: 3 meses

En esta fase, se evidencia la gestión directiva. En primer lugar, se realiza la socialización de diagnóstico inicial y la caracterización de la población víctima del desplazamiento por el

conflicto armado presente en la institución, y se presenta la ruta al Consejo Directivo, quienes luego de escuchar y analizar la propuesta permiten la ejecución, además con su aval, se asignan los horarios para el desarrollo de la ruta con los profesores, padres de familia y estudiantes.

FASE 2 - TRABAJO CON LOS DOCENTES, ORIENTADORES Y COORDINADORES

TIEMPO: 8 Meses (dos horas por semana)

En esta fase se evidencia la gestión académica. Luego de la aprobación del Consejo Directivo, se presenta al grupo de profesores, coordinadores y orientadores la propuesta, a cada uno se le hace entrega del kit en donde encontrará (cartilla “Una escuela para la diversidad”, afiche de la ruta, CD y agenda), luego de conocer el material, se desarrollarán 4 UDPROCO con las siguientes temáticas:

1. Políticas educativas: Inclusión y Ley de Víctimas.
2. Pensar la escuela desde la memoria Histórica.
3. Pautas orientadoras para el trabajo del proyecto de vida.
4. Estrategias metodológicas de inclusión para el trabajo en el aula.

FASE 3 - TRABAJO CON LOS PADRES DE FAMILIA

TIEMPO: 16 horas (reunión padres de familia dos por bimestre o escuela de padres)

En la tercera fase se evidencia la gestión a la comunidad y orientación. En esta etapa se trabaja con los padres de familia o acudientes de los estudiantes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado. En primer lugar se presenta el cronograma de trabajo, el desarrollo de las UDPROCO se realizará con el apoyo de orientación escolar y coordinadores (quienes ya han desarrollado la fase II de la ruta y por lo tanto están capacitados para trabajar con los padres de familia)

Las temáticas a trabajar con esta comunidad son:

1. Contexto institucional: Conozco el colegio de mis hijos.
2. Contexto del barrio Nuestro Barrio Nuestro Colegio.
3. Pautas de crianza: Educar en la ciudad.

Proceso de reconciliación familiar: Reconciliación familiar para vivir en comunidad.

FASE 4 - TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES

TIEMPO: 8 meses (dos horas a la semana, por cuatro bimestres)

El objetivo de la fase IV de la ruta, es trabajar con los estudiantes regulares y los estudiantes víctimas del desplazamiento, con el propósito de realizar un reconocimiento personal y con los sujetos del entorno para realizar un proceso de inclusión de doble vía sin caer en la estigmatización. Los directores de grupo (quienes participaron en la fase II de la ruta), orientarán el proceso. El trabajo de las UDPROCO desarrolla las siguientes temáticas:

1. Contexto Institucional: mi colegio Nuevo Chile
2. La interculturalidad en mi salón de clase, la diversidad en mi salón de clase
3. Memoria Histórica: La visión de los estudiantes del ciclo IV frente al conflicto armado en Colombia.
4. Mi proyecto de vida

FASE 5 - INTEGRACIÓN LA CÁTEDRA CHILENA

TIEMPO: Paralelo a la fase IV

Para el caso de la presente investigación, la integración a la cátedra chilena se realizó en el momento del desarrollo de la fase IV, ya que desde el Consejo Directivo fue el espacio académico de aula en donde se desarrolla el proyecto, sin embargo, la ruta de atención es aplicable a contextos que presenten población en situación de desplazamiento y se puede hacer la integración al currículo.

FASE 6 - EVALUACIÓN DE LA RUTA

TIEMPO: Desde la fase I hasta la VI (proceso cíclico)

Es preciso señalar, que el aspecto evaluativo se realiza de manera cualitativa y cuantitativa con el propósito de reorganizar los procesos y proponer los planes de mejoramiento necesarios para el logro de los objetivos en cada uno de las fases, además, la participación de la comunidad (docentes, padres de familia y estudiantes) se considera como un agente fundamental en el desarrollo de la ruta de atención, y son quienes realizan sus aportes frente a la aplicación de la ruta.

Es de mencionar, que según los resultados de la fase 5 se volverán a activar el proceso desde la actividad 1, es decir que no es un proceso que se labora por una sola vez, sino que se repetirá a través del tiempo.

METODOLOGÍA

La metodología adoptada para el trabajo con los actores en comunidad IV del colegio Nuevo Chile, busca en esencia la transformación de la realidad del entorno escolar del ciclo, comprendiendo el rol específico que cada uno tiene dentro de la comunidad educativa y de esta forma generar procesos de inclusión educativa en múltiples vías.

Desde esta perspectiva, el trabajo en la ruta se desarrolla bajo la propuesta de la unidad de producción de conocimiento UDPROCO, entendida como “una didáctica que establece los pasos por los que necesariamente debe pasar un proceso de autoaprendizaje y de construcción guiada del conocimiento, para que éste sea significativo y real” (LEÓN GUEVARA, 2011) se trata entonces de propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos, dialógicos desde la acción comunicativa existente entre maestro – estudiante, a partir de una mirada investigativa e interdisciplinar que propicie en los sujetos procesos de pensamiento cada vez más elaborados y complejos frente a un tema específico, con el ánimo de generar transformaciones a los entornos y realidades “la UDPROCO en su desarrollo irá descubriendo y haciendo pertinente la capacidad de interpretar, innovar y transformar los contextos en los cuales va surgiendo el conocimiento.” (LEÓN GUEVARA, 2011)

La metodología de la UDPROCO se ajusta para la presente propuesta, en la medida en que su principal objetivo se centra en la construcción de conocimiento y la manera de llevarlo a cabo en un contexto determinado, “la UDPROCO, como mediación pedagógica, hace explícito el propósito de búsqueda del conocimiento y su aplicación al mundo social” para el caso de esta investigación, generar procesos de inclusión educativa a estudiantes víctimas del desplazamiento por conflicto armado, desde el diálogo de los actores de la comunidad educativa, sus necesidades apremiantes desde un ejercicio colectivo de investigación en aras de “Fomentar el estudio de los problemas nacionales y coadyuvar a su solución y a la conformación de una conciencia ética y una firme voluntad de servicio” y “Formar en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia.” (LEÓN GUEVARA, 2011)

Tras realizar estas etapas de la UDPROCO, maestros, estudiantes orientadores y padres de familia, generan conocimientos sobre la realidad social colombiana y la transponen a la manera en cómo se vive en el Colegio Nuevo Chile, de igual forma se establecen acuerdos desde la conceptualización teórica para luego llevarlos al escenario real institucional y proponer desde la mirada de todos los sujetos alternativas para transformaciones concretas frente al proceso de inclusión educativa de los estudiantes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado que atiende el Colegio.

A manera de conclusión del proceso investigativo entorno a la inclusión escolar de estudiantes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado, se realizó la aplicación de una ruta de atención pedagógica en el colegio Nuevo Chile, con el

objetivo de generar procesos de inclusión escolar en donde se involucró a la Comunidad Educativa para contribuir de manera apropiada a dichos procesos, desde el área de gestión a la Comunidad.

Luego de la aplicación de cada una de las fases de la ruta pedagógica del Colegio Nuevo Chile, se pudo determinar las acciones de mejora con el objetivo de contribuir de manera eficiente a la ejecución de los objetivos de cada una.

La participación de la comunidad (docentes, orientadores, padres de familia y estudiantes) fue fundamental para el alcance de los objetivos, ya que fueron sujetos partícipes y facilitadores de procesos de inclusión, desde el conocimiento de la política pública, la ley de víctimas, el reconocimiento del contexto institucional y local; hasta la ejecución de procedimientos claros en diversos escenarios desarrollados desde cada una de las UDPROCO.

De esta manera, y luego del análisis de los resultados del pilotaje se recomienda:

La ruta de atención pedagógica, se puede aplicar a cualquier institución educativa que presente población en situación de desplazamiento, ya que las unidades didácticas (UDPROCO) se elaboraron de manera interdisciplinaria y transversal a un currículo. Además las VI fases de la ruta de atención pedagógica, son cíclicas y permiten el trabajo con maestros, orientadores, padres de familia y estudiantes.

En cuanto al trabajo con los padres de familia, sería conveniente plantear estrategias para la participación en el desarrollo de las UDPROCO, ya que por diversas circunstancias esta población no es constante con la participación a los llamados de la institución.

Es importante que las propuestas pedagógicas para el desarrollo de los procesos de inclusión para estudiantes en situación de desplazamiento por el conflicto armado, reconozcan diferentes realidades e individualidades que existen en el aula y que tengan la capacidad de vincular a la otra población que no vive en situación de desplazamiento forzado, pero que enfrenta otras problemáticas sociales como marginalidad, extrema pobreza, desintegración familiar, violencia intrafamiliar, entre otras.

Bibliografía

ACNUR. (2011). *POLÍTICAS LEGALES Y DE PROTECCIÓN: Desplazamiento forzado y crímenes internacionales*. Ginebra .

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá.

Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. En E. V. al, *En Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para un debate*. (págs. 59-68). La Paz: Instituto Internacional para la integración convenio Andrés Bello.

LEÓN GUEVARA, J. (2011). La unidad de producción de conocimiento como respuesta a los desafíos metodológicos de la educación en el tercer milenio. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 159-169.

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Editorial Planeta.

Peco M, P. L. (2006). *El conflicto de Colombia*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Rodríguez, M. (2004). *Resiliencia: Otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO. (2006). *Guidelines for Inclusion*. Bogotá.

Walash, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 40-51.

VEINTE AÑOS DE DICTADURA. LA ENSEÑANZA DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR (1976 – 1983) EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE ARGENTINA²¹⁰

Gonzalo de Amézola

(IdIHCS – CONICET /Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

gonzalodeamezola@gmail.com

1.- Dictadura y políticas de la memoria

²¹⁰ Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “Enseñanza-aprendizaje de la historia, conciencia histórica y conciencia política en escuelas de la Provincia de Buenos Aires”, Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación / UNLP (Código H715), dirigido por el autor y “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, dirigido por Luis Cerri. UEPG (Brasil)/UNLP (Argentina)/BASE_IS (Paraguay)/CLAEH (Uruguay).

La mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático aún no elaborado cuyos problemas reaparecen obstinadamente en el presente. En el caso de Argentina, ese trauma no resuelto es consecuencia de la dictadura que se instaló en 1976 y gobernó hasta fines de 1983. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras –la peronista Montoneros y la trotskista ERP- el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como “subversivos”. Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel que el régimen considerara su enemigo.

Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil desaparecidos que eran el trágico resultado de aquella represión. Para los militares simplemente se había tratado de una guerra no convencional en la que únicamente reconocían los “errores y excesos” que son inevitables en todo conflicto armado, pero el presidente de la transición, Raúl Alfonsín, dispuso la formación de una comisión de notables –la CONADEP²¹¹- para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, titulado *Nunca Más*²¹², resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal y aportó pruebas para el juicio a las Juntas Militares, cuyos integrantes fueron condenados en 1985.

El informe alcanzó un alto grado de consenso pero años después se lo acusó de promover lo que se llamó “teoría de los dos demonios”, una visión del pasado que excluía de complicidad –activa o pasiva- a cualquier sector de la sociedad con el gobierno de fuerza y la consideraba en su conjunto como una espectadora inocente de una guerra que se había desarrollado exclusivamente entre los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas –que, aunque se habían apartado del mando político, conservaban un poder apreciable- mostraban descontento y reivindicaban su accionar represivo. Esta amenaza impulsó al gobierno a poner un límite temporal para aceptar la presentación de acusaciones contra los militares en 1986 (Ley de Punto Final) y luego –cuando se produjeron graves episodios de rebelión de tropas en 1987 lideradas por

²¹¹ Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP)

²¹² CONADEP. *Nunca más*. Buenos Aires, EUDEBA, 1984.

oficiales de mando medio- a restringir las responsabilidades a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (Ley de Obediencia Debida).

En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo. El nuevo presidente, Carlos Menem, emprendió una política económica que abrazaba con devoción los principios del neoliberalismo, a la vez que inauguró “la teoría de la reconciliación nacional” con la que se propuso olvidar las tragedias del pasado dictatorial como única forma de avanzar hacia el futuro, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior. Por ese entonces parecía que la incertidumbre económica ahogaría para siempre los reclamos por los atropellos a los derechos humanos.

A mediados de los 90, al cumplirse veinte años del golpe de Estado, comenzó un nuevo ciclo promovido como protesta ante la política de memoria oficial, especialmente por la acción de una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S.²¹³) que promovió acciones para sensibilizar a la opinión pública contra los represores impunes. A partir de entonces, se produjo un cambio de perspectiva significativo porque algunas de esas agrupaciones ya no describieron a los desaparecidos como víctimas sino que los reivindicaron como militantes con un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadoras.

La crisis de 2001-2002 postergó nuevamente el tema pero éste reapareció con fuerza cuando en 2003 Néstor Kirchner llegó a la presidencia y se propuso como adalid de la causa. El Presidente transformó en política oficial la memoria que promovían H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo y logró integrar una nueva Corte Suprema de Justicia que derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. En consecuencia, se reabrieron desde entonces los juicios a los represores de los años 70 y aún en 2015 se mantienen vigentes. Estas medidas, junto con otras de carácter simbólico, como transformar al más emblemático centro de detención ilegal –la Escuela de Mecánica de la Armada- en un museo de la memoria y declarar feriado al día del golpe de Estado de 1976 para conmemorar todos los años el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, le ganó al gobierno el apoyo de organizaciones de derechos humanos que antes habían eludido identificarse con el poder político como el sector encabezado por Hebe Bonafini de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, lideradas por Estela Carlotto. La nueva política oficial no estaba libre de riesgos porque como advierten algunos autores: “Esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de

²¹³ Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.)

Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria.”(Lvovich, D. y Bisquert, J., 2008: 83)

2.- La dictadura en la escuela

2. a.- Los diseños curriculares

Paralelamente a estos sucesos, la enseñanza escolar de la historia en Argentina fue objeto innovaciones constantes. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos normas es distinta y la segunda de ellas pretendió corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza. En nuestra asignatura, tanto en uno como en el otro caso, se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus competencias cívicas y sociales resultaban escasas. Para solucionar esas deficiencias, las dos leyes dieron gran importancia a una renovación temática en el curriculum. En términos generales podemos afirmar que los contenidos escolares desde los años 90 desplazaron su centro del siglo XIX y el pasado ejemplar de las guerras de la Independencia a la historia del siglo XX y aún al pasado más reciente.

El motivo explícito de los reformistas para sostener ese cambio fue la arriesgada hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas del tiempo que les había tocado vivir, como si ningún problema latinoamericano hundiera sus raíces en un pasado más remoto. Esta idea se vio acompañada por otra que, aunque no era por entonces el principal motivo de las innovaciones, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces con la imitación del ejemplo de los patriotas que habían forjado la nación. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese criterio tradicional –por una parte considerado por todos vetusto e ineficaz y, por otra, manipulado hasta el hartazgo por un autoritarismo militarista que se procuraba desalojar de la sociedad- apelando al contraejemplo de la dictadura militar, mediante lo cual se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese período en las aulas presentaba varios inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar”²¹⁴ había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían

²¹⁴ Raimundo Cuesta define al “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes.” (Cuesta, 1997: 19)

realizado los prohombres en un pasado heroico. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio del pasado reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse de si los docentes estaban preparados por su formación inicial para enseñarlo. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o del periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años 90 porque desde entonces la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudian aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los profesores secundarios. Por otra parte, la historia reciente era un campo que muchos historiadores rechazaban todavía en la época, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que se transmiten en ella. Esto tuvo una consecuencia significativa: los conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las políticas de la memoria de los sucesivos gobiernos y con las interpretaciones que divulgaban los medios de comunicación masiva.

En lo que se refiere a los planes de estudios de la escuela secundaria, a lo largo de estos últimos veinte años la dictadura de 1976 ha tenido una presencia creciente. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 -que establecían los temas que debían estudiarse en las escuelas de todas las provincias argentinas-, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional en el país desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores.

En 1999, en 9º año de EGB de la Provincia de Buenos Aires²¹⁵ debía estudiarse lo siguiente: “Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos.”

Algo muy parecido pero con mayor profundidad se trataba en el programa de Educación Polimodal. En 2004, Polimodal –los tres últimos años de educación media no obligatoria- cambia su diseño y la visión sobre la dictadura se hace más amplia y crítica:

²¹⁵ Desde 1992 –en una medida que precedió y condicionó, a la vez, a la reforma- las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires). Por ese motivo las alusiones a los diseños curriculares en este trabajo se refieren sólo a la Provincia de Buenos Aires, que representa alrededor del 40% de los alumnos, los profesores y las escuelas de todo el país.

“La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar.” (DGCE, 2003: 183)

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, en la opinión pública se extendió la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de una nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno buscó una corrección del enfoque neoliberal que atribuía a la Ley Federal y que pasó a considerarse como la causa de todas las desgracias. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 no presentaron tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas, entre ellas el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana.

En la nueva ley se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas. Entre ellos se establece que todas las jurisdicciones deben ocuparse del: “[...] ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar [...] reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...].” (Ley de Educación Nacional, 2006. Art. 92)

La relación entre el pasado reciente, dictadura, democracia y derechos humanos queda ineludiblemente relacionada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia. En esos años, la idea de que la memoria es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia se había impuesto también en Argentina.

La Ley de 2006 produjo una reestructuración de los niveles educativos e hizo obligatoria a la escuela secundaria. El estudio de la dictadura en este nivel se reservó para 5º año:

“La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.”

Aquí termina el tema para el conjunto de los estudiantes secundarios pero para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales- hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del 70, 80 y 90 del siglo pasado) en el curso de 6º año

Un fenómeno fácilmente perceptible es que con el paso del tiempo el espacio dedicado a la historia reciente fue creciendo. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el diseño de 2004, el

programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que el tiempo se siguió considerando escaso. Finalmente, con el curriculum de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1955 y directamente en 1970 para aquellos que tienen historia en 6º año. En definitiva, la última dictadura militar es una protagonista central en la historia de la escuela media.

2. b.- Los nuevos manuales escolares²¹⁶

Con la reforma iniciada en 1993, todos los manuales quedaron obsoletos y debieron producirse otros que incluyeran los nuevos contenidos. En el curriculum reformado la dictadura adquiría una centralidad creciente, pero esto no se percibe en los textos iniciales de la nueva serie. Siendo que los manuales debieran subordinarse a los planes de estudio, es un fenómeno curioso que intentaremos explicar.

La primera cuestión para tener en cuenta es el carácter moderado que tuvo la instalación del tema en los CBC aprobados en 1995, donde se define a la dictadura como un régimen autoritario que no se distingue de los que la antecedieron y cuya instalación parecería explicarse por la violencia política que la precedió. De la misma forma, la “cuestión militar” que asoló a los gobiernos democráticos hasta 1990 no aparece en los contenidos como un problema importante cuando se trata la transición democrática. En base a estos puntos, los manuales hicieron su reinterpretación y establecieron un esquema explicativo persistente que sólo admitió muy parcialmente las variaciones de la memoria colectiva y que puede esquematizarse de esta forma:

- 1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura, silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.
- 2.- Política económica. El conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.
- 3.- Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que el gobierno realizó desde 2007.
- 4.- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

²¹⁶ Para estas conclusiones se analizaron los manuales para 9º de EGB y 2º de Polimodal publicados por las editoriales Aique, Kapelusz, Santillana, Puerto de Palos y Tinta Fresca entre 1999 y 20008.

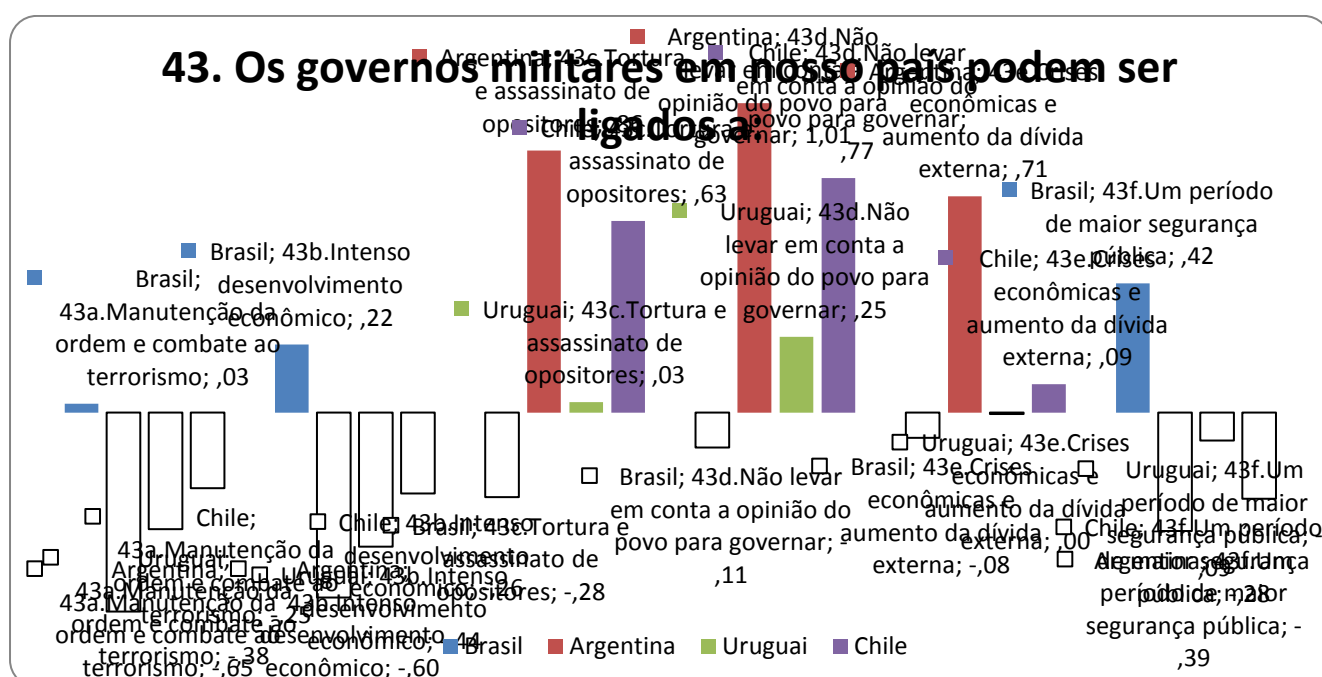
En el relato de estos textos, el informe de la CONADEP tiene un papel privilegiado en todos ellos y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio Crenzel: “[...] el *Nunca Más* consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo.” (Crenzel, 2008: 146)

Una cuestión que se repite en la totalidad de los libros es que se describe en ellos al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas irregulares ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. En este aspecto pueden arriesgarse dos posibles razones. La primera de ellas es que luego del gobierno de Alfonsín, donde se ordenó simultáneamente el juicio de los responsables de la represión ilegal y el de los líderes guerrilleros, las decisiones del gobierno siguiente indultaron a ambos sectores, a la vez que, los organismos de derechos humanos reclamaron cada vez con más repercusión la condena de todos los represores introduciendo una novedad significativa al reivindicar a los desaparecidos como militantes políticos y no como simples víctimas. En 2003 esta perspectiva es transformada por el gobierno de Kirchner en la visión oficial pero incorporando una modificación discursiva al desvincular a los militantes de las acciones violentas y caracterizarlos sólo como jóvenes idealistas que pretendían terminar con la injusticia social. Todo esto hace que el problema de la violencia revolucionaria se transforme en un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y discutir los años 70 en Argentina.

La discusión y contraposición de interpretaciones son algunos de los procedimientos que se requerían como contenidos procedimentales en la reforma educativa. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar una única visión. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en el ámbito académico pero es improbable que algo similar pueda ocurrir en la escuela. En ella, la referencia fundamental son las políticas oficiales de la memoria cuyo objetivo es construir visiones del pasado que legitimen las acciones del presente. Algo muy similar, en definitiva, de lo que se pretendía con la mitificación de los héroes durante los cien años anteriores a la reforma. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico se resuelve normalmente –antes y ahora- en favor de la primera opción.

2. c.- ¿Qué piensan los alumnos?

Uno de los problemas de los discursos sobre la educación en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, añadiéndose también el relevamiento de escuelas de Chile, aunque este país no lo integre. Basado en el proyecto Youth and History, dirigido por Bodo von Borries y Magne Angvik para Europa, Israel y Palestina, nuestra indagación está basada en una encuesta aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas de los países involucrados entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores). Estas dimensiones permiten considerar que es bastante probable que sus datos se aproximen a los que obtendríamos en caso de que realizáramos una muestra probabilística.

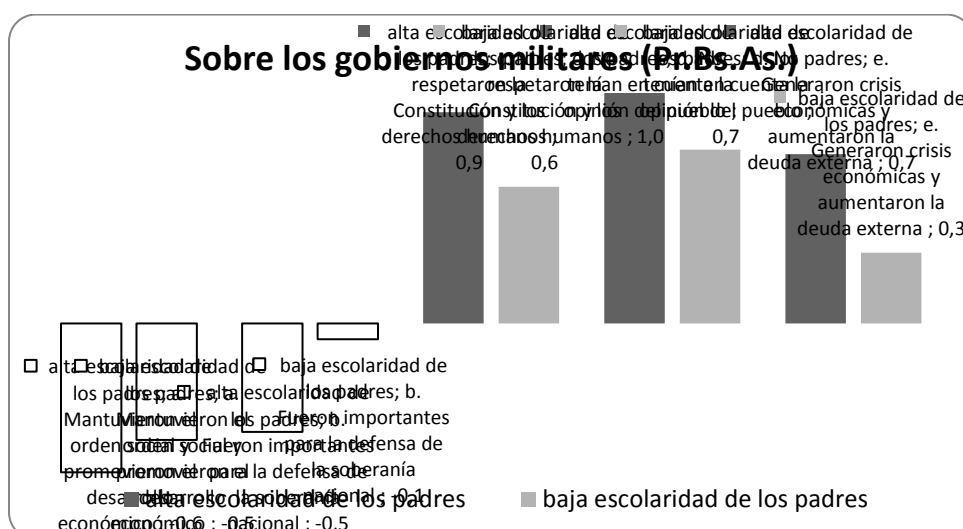
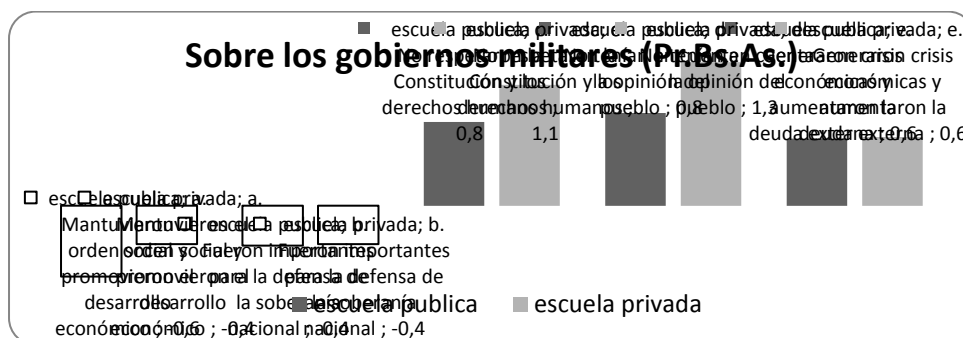


Los resultados nos muestran, en general, una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países en cuarenta y dos de las cuarenta y tres preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en cada caso propuesto. Esta similitud desaparece en la última de las preguntas que se refiere a la valoración de las dictaduras de cada uno de esos países.

Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. La explicación de estos contrastes puede explicarse en parte porque ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina

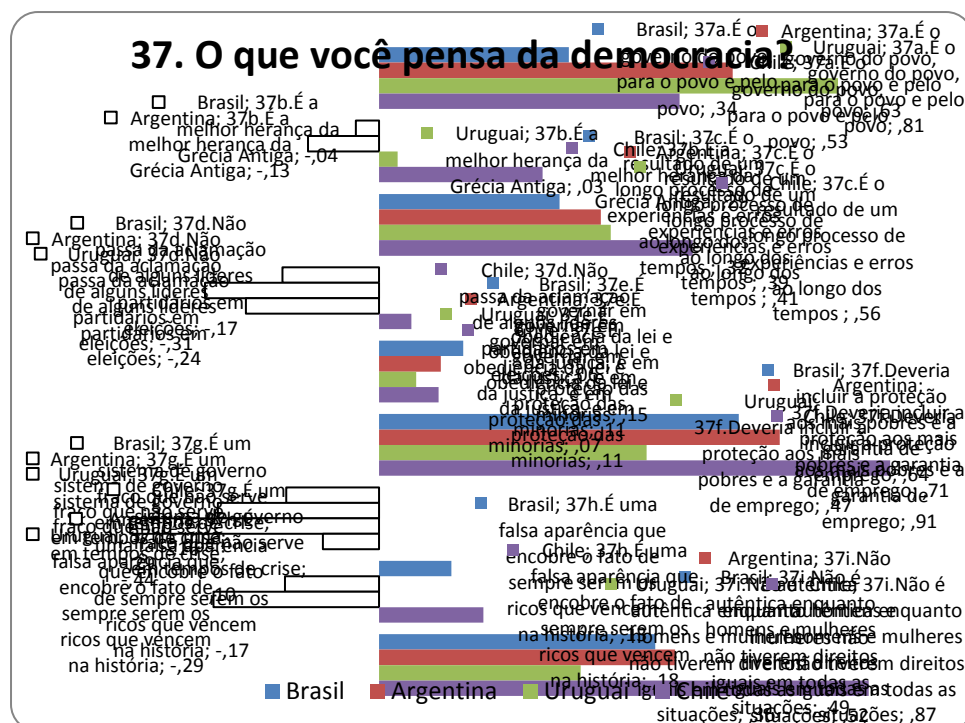
lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno constitucional- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta diferencia se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente su presencia en las aulas.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos es posible encontrar algunas pistas.

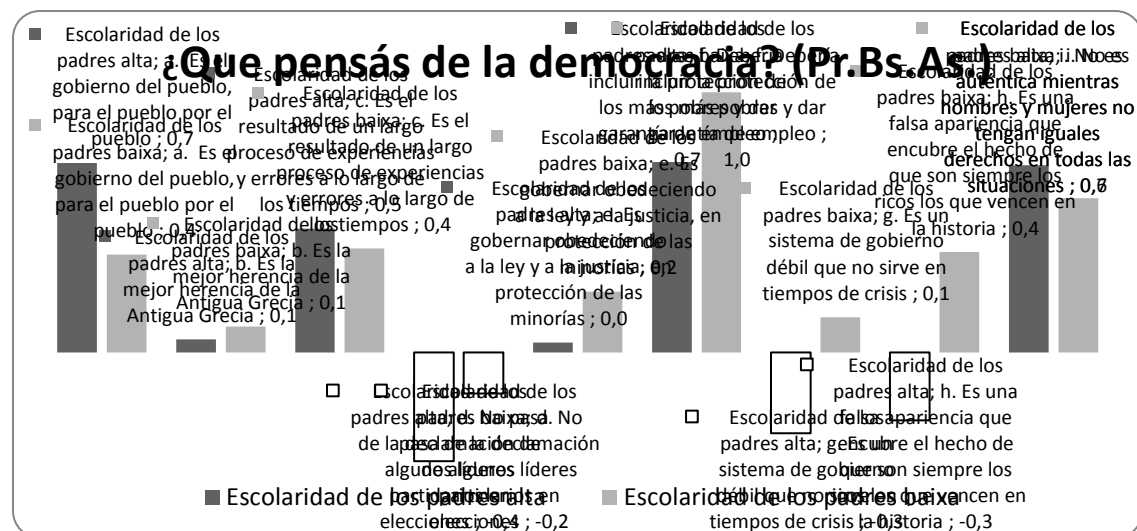
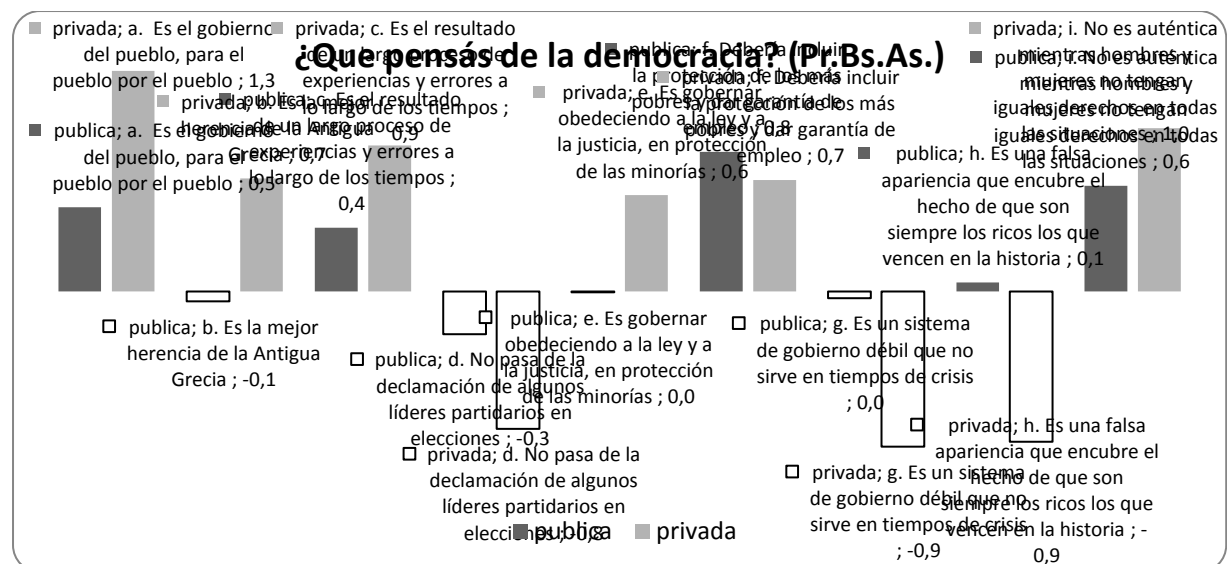


Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.
 Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

Podríamos afirmar –dentro de las limitaciones de esta información- que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que esa abominación es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia, tal vez se pueda arriesgar que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.



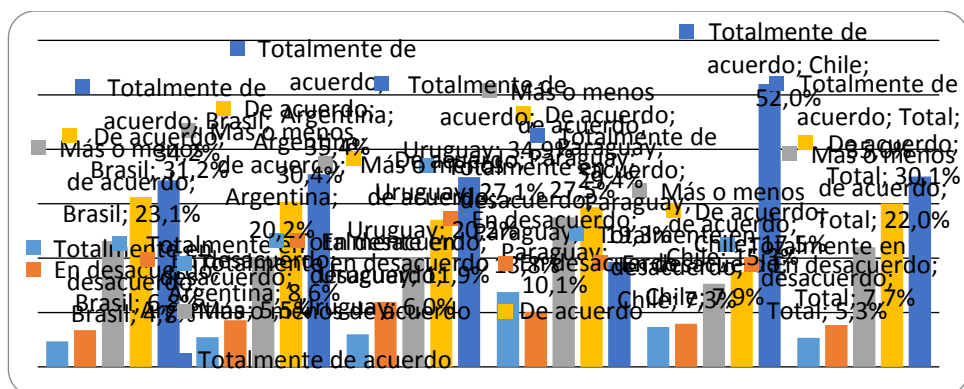
¿Qué ocurre a su vez con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los alumnos? En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran en forma positiva aunque moderada al sistema democrático, tanto en lo que hace a las libertades civiles como a las políticas y sociales. En esta estima están por debajo de los jóvenes chilenos pero por encima de los brasileños y, sobre todo, de los uruguayos. También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es común a todos los sectores de la sociedad.



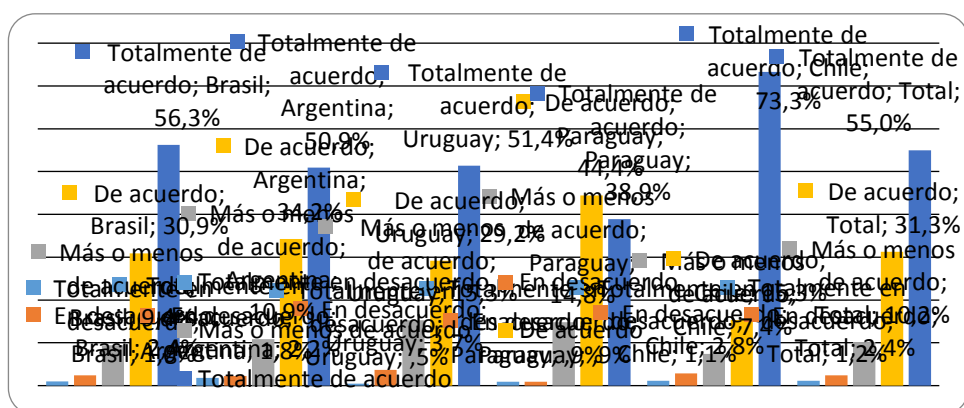
Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.
Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices porque los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente se produjera, no sería conveniente porque el caso de los países latinoamericanos hemos accedido a los derechos políticos con una carencia fenomenal de los derechos civiles. Como sostiene Guillermo O'Donnell "[...] una lucha eficaz pasa por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque una tarea de justicia social no podría ser paternalista." (Quiroga y Iazzetta, 1997: 121) En otras palabras, si no están asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales estarían también en peligro. En lo que se refiere a los "nuevos derechos" podemos asegurar que la adhesión es muy extendida:

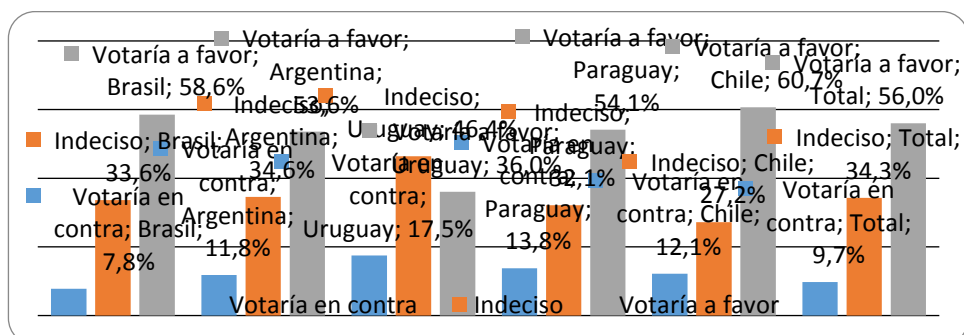
b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales



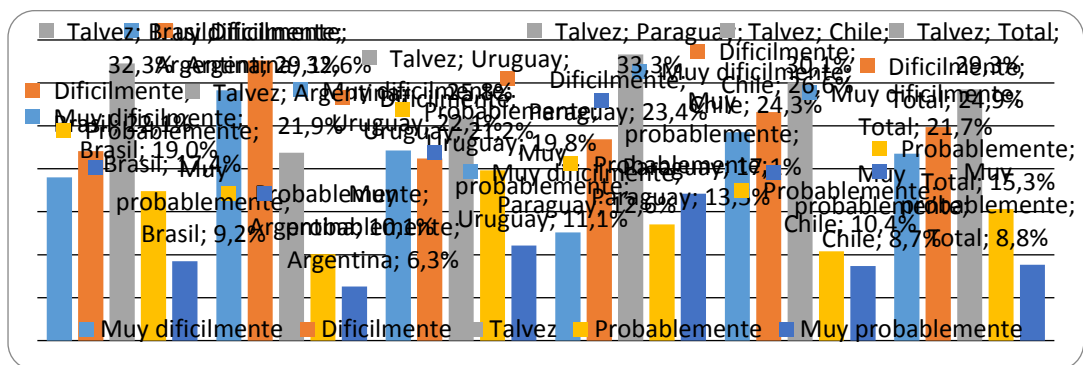
41.c. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política



41.g. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico



Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas y los toman como algo que es natural y está fuera de discusión. Ellos no tienen recuerdos personales de la dictadura y, casi con seguridad, tampoco sus padres. Actualmente estas vivencias directas se restringen casi con exclusividad a sus abuelos porque la experiencia vital de sus padres se ha desarrollado en democracia. Esto plantea un problema imprevisto porque cuando se les pregunta a los jóvenes si participarán activamente en política, la mayoría de las respuestas son negativas:



3.- Logros y falencias de una nueva educación ciudadana

El tratamiento de la dictadura en las escuelas fue en principio un tema incómodo, de difícil asimilación en las tradiciones escolares y para cuyo tratamiento los docentes se sentían poco preparados. No lo habían sido en su formación inicial ni actualizados ya como profesores en actividad. Por este motivo intentaron diluir o eludir esa obligación. En consecuencia, recurrieron a soluciones convencionales, seguras, “políticamente correctas” pero les resultó muy difícil promover un pensamiento crítico sobre el tema y se limitaron a instalar la narración de un pasado donde un grupo de hombres viles se dedicaban a hacer el mal sin causas ni consecuencias de sus acciones. De esta manera, los conocimientos que circularon en la escuela provinieron del sentido común y de las políticas de la memoria predominantes. Con el tiempo –y con el creciente énfasis en los “usos del pasado” promovidos por el gobierno- el tema se naturalizó dentro de la escuela y se incorporó a los ritmos escolares pero sin promover la reflexión ni las relaciones con la actualidad. En estas evocaciones hubo poca historia y mucha memoria. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre estos dos conceptos, que no son sinónimos. Paul Ricoeur, por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, la pretensión de la historia es la veracidad. Esta relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en la escuela que prefiere tomar a historia y memoria como términos de idéntico significado.

Uno de los principales peligros que Règine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica, es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa

exactamente lo que se desea transmitir, lo que la autora denomina el “pedagogismo de la memoria” y afirma: “Es aquí donde las nociones de ‘deber de memoria’ y de ‘deber de transmisión’ si no son problematizadas son criticables.” (Robin, 2012 : 367) La autora se refiere así a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la “voluntad pedagógica” intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma en que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora, a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur -retomando los términos de Freud- denomina como la “elaboración del duelo” necesario para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado, ni pensar que los despotismos de ayer son iguales a los de hoy. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas – como el “gatillo fácil”, la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios- y esa memoria debería permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles.

Como ocurre con tantas otras cosas, en este aspecto la escuela atrasa y se dedica a alabar a la democracia con el tinte épico que tenía cuando más de treinta años atrás, en la lucha contra la dictadura, se cifraban todas las virtudes que deparaba el porvenir en la defensa del orden democrático. Pero el paso del tiempo demostró que la realidad resultaba más opaca de lo que se pensaba entonces y aquella exaltación produjo un exceso de expectativas que luego no se pudieron cumplir y una consecuente pérdida de entusiasmo en su defensa. La democracia perduró pero, a la vez, se transformó en algo distinto a lo que se deseaba en los años 80. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos glorificándola y, por otro, han visto el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero los incluye porque abarca a toda la sociedad. Como decía Guillermo O'Donnell: “Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto se podría metaforizar como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe [de Estado], el peligro ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado”. (Quiroga y Iazzetta, 1997 : 122)

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Cuesta Fernández, Raimundo. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor.

Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1999) *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2003) *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata.

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), disponible en www.me.gov.ar

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995

Quiroga, Hugo y Osvaldo Iazzetta. Entrevista a Guillermo O'Donnell. Estudios sociales N° 12, primer semestre de 1997. UNL, Santa Fe.

Ricoeur, Paul (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Robin, Rêgine. (2012) *La memoria saturada*. Buenos Aires, Waldhuter, 2012