



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° 4
Movimientos pedagógicos, sociales y luchas por la educación



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 colaboradores 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

Movimientos pedagógicos, sociales y luchas por la educación

"(Re)invenções do Carnaval Carioca: Movimento Negro, Educação Patrimonial e Escolas de Samba Mirins"

Carla Lopesⁱ

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ), integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Políticas Públicas e Serviço Social da PUC-RIO, membro da equipe do Centro de Referências das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas do Arquivo Nacional e Professora de História e Coordenadora Pedagógica da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).
Contato: arquivo.historia@gmail.com

Introdução

Nosso projeto de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ), intitulado “*África, arte e educação em escolas de samba mirins no Rio de Janeiro.*”, tendo como recorte temporal o período entre 1984 e 2019, tem como objetivo principal investigar o processo de surgimento e estabelecimento das Escolas de Samba Mirim, como espaços de Educação Patrimonial, que instauraram uma nova invenção, ou ainda (re)invenção, dentro das práticas culturais do universo das Escolas de Samba, se consolidando como espaços pedagógicos das africanidades e de formação de novas gerações de sambistas, na cidade do Rio de Janeiro.

Nesta comunicação apresentamos os primeiros resultados obtidos na primeira etapa de nossa pesquisa que é a investigação sobre como o Movimento Negro influenciou as escolas de samba na questão de lócus de educação patrimonial sobre a cultura de matrizes africanas, no período entre 1970 a 1985, momento que antecede a criação da primeira Escola de Samba Mirim – Império do Futuro, localizada em Madureira, na região do subúrbio carioca.

Para esta etapa do trabalho elaboramos uma revisão na bibliografia existente sobre Movimento Negro composta pelos seguintes autores: Lúcia Fonseca Ferreira, Amauri Mendes Pereira, Amílcar Pereira, Flávio Gomes, Petrônio José Domingues e documentos do Serviço Nacional de Investigações (SNI), localizados no Arquivo Nacional, do Brasil.

Ditadura Civil-Militar, Movimento Negro e Escolas de Samba Mirins

Entre 1970 a 1985, o Brasil vivenciou o período da Ditadura Civil-Militar, que fora estabelecida em 1964. A repressão sobre os movimentos sociais foram freqüentes e especialmente sobre o Movimento Negro, que fora identificado como uma força política que corrompia a integração nacional, a partir de questionamentos sobre a discriminação racial e as desigualdades sociais, nas quais os afrodescentes vivenciavam desde o processo de escravatura, e pela valorização da cultura negra.

Ressalta-se que o governo militar teve como estratégia política classificar os movimentos sociais contrários às suas orientações como aliados da esquerda política, como justificativa para os atos de vigilância e perseguição e para esvaziamento das questões referentes aos Direitos Humanos.

“... Nos anos 50, emergem organizações como a Associação Cultural do Negro e o Teatro Experimental do Negro [criado por Abdias Nascimento] com o objetivo de lançar em debate, a questão da emancipação da raça negra, fato este que derivou em, publicações diversas sobre o tema e na adesão à causa, de intelectuais não negros dentre os quais, Sergio Milliet e Florestan Fernandes..... É a partir da década de 70 que surgiram organismos mais representativos, alimentados por grupos ou pessoas comprometidas com o ideário de esquerda, principalmente, no Estado de São Paulo. Tratava-se na ocasião, de uma utilização do espaços social do negro para conjugar, a este, testes de confrontação à estrutura política vigente ... Inicialmente as lideranças negras procuraram arregimentar componentes através de duas propostas, quais sejam: ‘contra a discriminação racial’ e ‘pelo fortalecimento e valorização da cultura negra’ ... Hoje o Movimento Negro está disseminado por todo o País, tendo que o considerar não possuidor, ainda, de uma estrutura consistente, nem, tampouco, de uma política unificada...” (Arquivo Nacional. Serviço Nacional de Informações. Agência Central. Notação: AC_ACE_60234/87 (Confidencial),1987)

Apesar de reconhecer a potência do Movimento Negro, que chegou a ter 573 grupos e coletivos no período pós-1978, conforme levantamento do Instituto de Estudos da Religião (ISER), publicado em 1988, com o título *Catálogo de entidades do movimento negro no Brasil*, há uma clara indução de se desqualificar este movimento ao se dizer que não havia uma política unificada, quando na verdade, esta unificação se dava de diferentes formas como o combate ao racismo, as denúncias do preconceito racial e pela luta pela promoção da Igualdade Racial.

Em seguida, destacamos um trecho de panfleto, que de acordo com os parâmetros legais estabelecidos no regime militar, fazia com que a organização ou indivíduos que militavam por esta causa se “enquadrassem” como passíveis de punição, vigilância e perseguição por conta da incitação ao ódio e a disseminação do racismo no país:

“Carta Aberta à população”

Estamos aqui para denunciar a violência e as injustiças que o negro tem sofrido através da sua História. (...) que democracia é esta que funciona contra nós? Que nos impede de ter uma vida livre, produtiva e digna? Que democracia é esta que nos mantém à marginalidade, aos presídios, à prostituição e ao pletismo? Onde está esta democracia racial que numa "batida" policial prende os cidadãos-trabalhadores negros, sem sequer olhar para os seus documentos? Que democracia racial é esta que permite a violência da opressão policial na Baixada Fluminense onde já foram liquidadas milhares de pessoas, na sua maioria negras? (Alias, "todo o negro é marginal até prova em contrário"?). Onde está o respeito de cidadãos negros? Ou será que só temos deveres a cumprir e aceitar sem queixas, e agradecidamente, as medidas opressivas ou paternalistas desta sociedade que desconhece a nossa história e a nossa situação, desconhecendo, portanto, sua própria história e situação? (trecho do panfleto "Carta aberta à população", 14/09/1978, p. 2. Arquivo Nacional. Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica – CISA. Notação: BR_AN_BSB_VAZ_082_0063)

Portanto, a disseminação de um sentimento de *Consciência Negra*, ou de *Negritude*, causava um grande desconforto dentro do regime militar. Vale a pena também lembrar que o sentido de um sentimento e uma consciência de Negritude, já fora estabelecido entre os militantes antes deste período, por meio da escrita negra (literatura e imprensa) constante nos próprios escritos da Frente Negra Brasileira, nos idos das décadas de 20 e 30, mas não com esta nomenclatura, mas como "Negritude" e "Negricia" conforme a Professora Lígia Ferreira explica em seu artigo "*Negritude', 'Negritude', 'Negricia': história e sentidos de três conceitos viajantes*", cuja pesquisa baseia-se na análise do surgimento e adoção entre a militância do Movimento Negro da palavra Negritude.

De fato a partir das décadas de 70 e 80 o Movimento Negro "assumindo um discurso radicalizado contra a discriminação racial" (DOMINGUES, 2007), em alguns casos sob forte influência esquerdista, e em outros, articulados com as lutas pelas liberdades democráticas, consolida um novo marco em sua história na contemporaneidade com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCR), em 1978, que logo depois assumiu a nomenclatura Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979:

"... Os anos de 1970 abriram as portas para o reflorescer de uma nova liderança há anos represada, permitindo o renascimento da luta contra a discriminação racial em articulação com a luta pelas liberdades democráticas. E, como resultado da junção destas duas formulações, nasce, em 1978, o MNUCR (Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial)..." (TAVARES, Júlio César de Souza *in* GARCIA, 2008, p.11)

O discurso de alguns grupos e do próprio MNU apresentara aspectos radicais com a adoção de uma postura contra a mestiçagem, tendo entre suas propostas os casamentos endogâmicos para se evitar o etnocídio (DOMINGUES, P.: 2007), além disso, a elaboração de um projeto, já encaminhado de uma luta em âmbito nacional, tornara não somente esta instituição como outros grupos em alvos para os militares.

Estas bandeiras de luta serão consideradas como crimes passíveis de ser aplicada a Lei de Segurança Nacional (LSN). Neste tempo vigorava a Lei 6.620, de 17 de dezembro de 1978, que em seu 36º artigo, previa a pena de reclusão de 2 a 12 anos para todo aquele que incita-se o ódio ou a discriminação racial. A partir deste “enquadramento” todas as atividades desenvolvidas pelo Movimento Negro e seus integrantes foram considerados subversivos.

A partir de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), trouxe para as comunidades negras um novo posicionamento frente às desigualdades sociais e conquistas que projetaram a população negra dentro do cenário brasileiro. Constatamos este fato pelas conquistas obtidas com a implementação de políticas de Ações Afirmativas, como por exemplo, a Lei 10.639 de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História Africana e da luta dos negros no país, nos currículos dos ensinos fundamentais e médios, das redes públicas e privadas.

As questões levantadas pelo Movimento Negro, especialmente a valorização da cultura negra, vão ao encontro das Escolas de Samba, pois as mesmas eram espaços de convivência de muitos destes militantes, uma vez que esta expressão cultural foi constituída pelas comunidades negras existentes no centro da cidade do Rio de Janeiro. Em vários documentos do SNI encontramos o monitoramento destas agremiações e de seus integrantes.

Desde 1960, o desfile das Escolas de Samba já havia caído no gosto popular e estas instituições tornaram-se a “melhor atração do carnaval carioca” (CABRAL, 2011) passando os governos estaduais e municipais da cidade a realizarem a gestão deste espetáculo. Com isso, os sambas de enredo, durante o período da ditadura civil-militar, também passaram a ser analisados pelos departamentos de censura, ou ainda, impuseram abordagens patrióticas, de acordo com seus parâmetros.

Mas, além destas questões políticas, a partir de 1970 houve um conjunto de alterações significativas na composição e ordenação dos desfiles das Escolas de Samba que acabaram por gerar diversas insatisfações entre seus componentes. Neste ponto, a perda das africanidades que eram a marca de sua originalidade, deixou muitos dos integrantes as Escolas de Samba resistentes às novas influências e dependência financeira das verbas fornecidas pelos governos, alegando o pouco espaço reservado ao “samba de raiz”.

Em 1982, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, apresentou o samba de enredo “*Bum-bum Paticumbum Prugurundum*”, que descrevia estas

modificações em seu refrão “... Superescolas de samba S.A., Superalegorias, Escondendo gente bamba, Que covardia!...” criticava estas perdas e chamava atenção para o retorno as origens do samba carioca. Acontece, porém, que retroceder tornara-se uma opção que não era compartilhada pelas demais.

Vários sambistas expuseram publicamente seu descontentamento. Destacamos entre eles, Candeia (Antônio Candeia Filho) e Careca (Arandir Cardoso dos Santos). O primeiro, fundou a Escola de Samba Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo (1975), mais conhecida como Escola de Samba Quilombo, cujo objetivo era ser um centro de resistência e resgate da cultura negra brasileira buscando reconstruir uma identidade afro-brasileira; e o segundo, que seguindo esta linha de pensamento, fundou a primeira Escola de Samba Mirim – o Império do Futuro, cuja Escola de Samba mãe é o Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, em 1983. As ações de Candeia e Careca vão ao encontro da valorização preconizada pelo Movimento Negro pós-1970, o que sinaliza como o discurso deste movimento social chega no interior das Escolas de Samba. Estes dois sambistas se destacam na luta pela valorização das africanidades no samba carioca pela ações educativas implementadas na valorização e divulgação do patrimônio imaterial afro-brasileiro – o Samba.

A ação desenvolvida por Careca em criar uma Escola de Samba Mirim é um processo que alinha a Educação Patrimonial do Samba com a invenção de um novo espaço no universo das Escolas de Samba, pois a partir da fundação da Império do Futuro outras escolas foram criadas. Ainda que ele declare que sua inspiração foi decorrente das comemorações que envolveram o Ano Internacional da Criança, em 1979, pela pesquisa engendrada acreditamos que esta espelha a própria atitude tomada por Candeia na fundação da Escola de Samba Quilombo.

Em entrevista existente no Acervo Digital de Cultura Negra (CULTNE), Careca explica que a criação da agremiação mirim tinha o objetivo de levar para a avenida Marquês de Sapucaí, uma escola de samba composta e dirigida por crianças. O motivo principal, dele e de outros moradores reunidos na Associação de Moradores do Morro da Serrinha, em Madureira, era o de ocupar as crianças a partir dos conhecimentos sobre os segmentos de uma escola de samba, e para isto, procedeu a uma seleção dos brincantes, cujo objetivo principal, voltava-se para a preservação das tradições genuínas do Samba, onde aprenderiam o desenvolvimento e a origem das escolas de samba e seus principais personagens e militantes, e também sobre a valorização de seu lugar de pertença, no caso a comunidade da Serrinha.

Para Careca, as Escolas de Samba encontravam-se em processo de descaracterização de suas origens, que deixaram de ser um *locus* identitário dos negros e de sua cultura para tornarem-se empresas de entretenimento.

De lá pra cá, trinta e um anos se passaram, como já foi dito, outras Escolas de Samba Mirins surgiram e juntas construíram e se segmentaram como instituições formadoras de novas gerações de sambistas ocupando um reconhecido lugar social no mundo do samba. De fato, muitos jovens sambistas foram iniciados nestas agremiações é o caso, por exemplo, do cantor e compositor Dudu Nobre (João Eduardo de Salles Nobre), da porta-bandeira Lucinha Nobre e do cantor, compositor, multi-instrumentista, arranjador e produtor Leonardo Alegria (Leonardo Bessa) todos oriundos da Escola de Samba Mirim Alegria da Passarela, que junto com a Império do Futuro abriram os desfiles das Escolas de Samba, na passarela do Samba (Sambódromo), por 4 anos.

Educação Patrimonial – Africanidades

Em 2007, as matrizes do Samba Carioca - partido-alto, samba de terreiro e samba enredo foram inscritas no Livro de Registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O documento que forneceu subsídios para esta conquista foi o Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro. Neste dossiê encontramos a descrição de que o Samba é uma prática cultural formativa concernente às comunidades afrodescendentes:

“... Nas comunidades, a transmissão do samba se dá pela oralidade e pela vivência”. O aspecto presencial é fundamental. Desde pequenas as crianças das comunidades acompanham seus pais, irmãos e vizinhos às quadras das escolas de samba. Como é sabido, é forte a marca da oralidade na cultura popular: a transmissão do conhecimento se dá longe dos compêndios e do ensino formal. Por isso, a expressão escola de samba se reveste de forte significado, porque é, de fato, um espaço privilegiado de transmissão de saberes e fazeres. Ao mesmo tempo, a cultura afro-brasileira é marcada pelo respeito aos mais velhos, aqueles que sabem mais e, portanto têm mais a dar... (Grifo nosso. THEODORO Helena; et alli. Dossiê das Matrizes do samba no Rio de Janeiro. RJ: IPHAN, 2005)

Pode-se perceber que com o advento das Escolas de Samba, crianças e adolescentes, transpuseram esta convivência familiar e cotidiana para as quadras daquelas agremiações:

“... Cenas comuns que se presenciam nas quadras de escolas – meninos brincando com as peças da bateria antes do início do ensaio, tocando a seu modo, tentando imitar os mais velhos, meninas sambando ao lado de suas avós, mães e tias, copiando os passos, as coreografias observadas – mostram uma total integração da criança no universo do samba. Normalmente são

levadas para as quadras, mesmo à noite, já que as famílias não têm com quem deixá-las, e participam das atividades, decorando com grande facilidade as letras e melodias dos sambas. Nas rodas de samba, nas festas ou nos ensaios, nas quadras das escolas ou nos quintais das casas dos sambistas, se divertem ao mesmo tempo em que assimilam a cultura do samba. A participação no próprio desfile das escolas de samba lhes é facultada a partir de sete anos, em alas ou nas alas de crianças, que não são obrigatórias de acordo com o regulamento do desfile, mas existem em todas as agremiações – indício da importância atribuída pelos sambistas à integração infantil. (Grifo nosso. THEODORO Helena; et alli. Dossiê das Matrizes do samba no Rio de Janeiro. RJ: IPHAN, 2005, p. 86-87)

De uma forma geral, lembrando que ao longo do tempo ocorreram variações, as Escolas de Samba se compõem de comissão de frente, carro abre-alas, porta-bandeiras e mestres-salas, bateria, ala de percussão e ritmistas, carro de som eletrônico, alas e carros alegóricos, “destaques” (celebridades convidadas ou da própria escola) que desfilam sambando no chão ou no alto dos carros alegóricos, que compõem uma melhor compreensão estética das narrativas contidas nas letras dos sambas de enredo e evolução de seus integrantes.

Em 1981, foi criada no interior destas agremiações a *Ala Mirim* ou *Ala das Crianças*, iniciando-se uma primeira intervenção no sentido de se constituir um espaço especial para o público infanto-juvenil. Constatamos que este processo reflete uma adaptação (BURKE, P.) na prática cultural do Samba, demonstrativa de um hibridismo, que ao longo do tempo, representará uma inovação ou invenção de uma tradição, outrora inexistente, no interior das agremiações.

Na década de 80, do século XX, ocorreram novas configurações que redefiniram o lugar social da criança e do adolescente nestes espaços culturais como o ressurgimento do Movimento Negro (a partir de 1970) e da Escola de Samba Mirim Império do Futuro. Com o Movimento Negro houve o reforço da valorização das Culturas Africana e afro-brasileira nestes espaços e com a Escola de Samba Mirim Império do Futuro, houve a criação de um lugar de formação cultural de crianças e adolescentes destas africanidades.

Escolas de Samba Mirins – um novo espaço social das crianças e adolescentes no mundo do Samba

Com o amparo das Nações Unidas (ONU) e através de estudos da Psicologia e Sociologia infantil a infância, a criança, a adolescência e os adolescentes foram percebidos como etapas de atenção e responsabilização da/pela sociedade. Tanto a

publicação de Philippe Ariès, *“História social da infância e da família”*, lançado em 1960, quanto a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, enunciam este novo posicionamento da sociedade, *“em que foi desenvolvido o princípio do ‘interesse superior da criança’, destacando-se os cuidados especiais em decorrência de sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento”*. Tais posicionamentos contribuíram para que a infância fosse considerada um problema político, econômico e social, pois deste momento em diante estes passaram a ser identificados como cidadãos. Daí, o Estado ter a responsabilidade de preservar seus processos de desenvolvimento e protegê-los.

Com isto houve a necessidade de implementação de políticas públicas por parte do Estado. Diante dessa demanda a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1979, chama a atenção do mundo para esta causa, declarando aquele ano como o "Ano Internacional da Criança"

No ano de 1989, todos os países são convocados a assinarem a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, *“Carta Magna para as crianças de todo o mundo (...) instrumento de direitos humanos mais aceitos na história universal. Foi ratificado por 193 países. Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália - que sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar*

Em 1988, é promulgada, no Brasil, a “Constituição Cidadã”, que representa as conquistas populares pela retomada da via democrática de governos e que também traduz juridicamente uma nova postura, reflexo do quadro internacional sobre a infância e adolescência, conforme identificado em seu artigo 227:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL. Constituição Federal de 1988)

O Brasil, em 1990, assina a Convenção Internacional dos Direitos da Infância, e promulga em 13 de julho do mesmo ano o Estatuto da Criança e da Adolescente (ECA), que.

“... eleva os status das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, e ao mesmo tempo, por se encontrarem em condição peculiar de desenvolvimento, reconhece que são vulneráveis e merecem proteção integral e especial pela família, sociedade e Estado. Atribui ao Estado a responsabilidade pela criação das políticas públicas específicas e básicas para garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes ...”

Estas mudanças repercutiram no ambiente do Samba, na cidade do Rio de Janeiro, conforme relatado por Careca.

“Tirar a garotada das ruas, ocupá-las com atividades socioculturais e oferecer lazer e ensino profissionalizante foram os principais objetivos que fizeram Arandir Cardoso dos Santos, o “Careca” a criar uma escola de samba mirim. A ideia de Careca, integrante de uma tradicional família de bambas do Morro da Serrinha e cria da escola de samba Império Serrano, era ocupar a meninada da comunidade com atividades durante todo o ano, injetando uma boa dose de autoestima. Nascia então, em 1983, a Império do Futuro. A única exigência era que a garotada frequentasse a escola e comprovasse um bom desempenho. O projeto foi aprovado em 1984 e incluído naquele ano nas programações da inauguração da Passarela do Samba.

Noel Rosa cantou a pedra: “samba não se aprende no colégio”. Numa escola comum, não mesmo! Mas se for de samba, caro Noel, essa escola ultrapassa as fronteiras de qualquer previsão humana. Ensina, sim... e muito! A semente se espalhou e deu ótimos frutos: hoje as escolas de samba mirins são uma prova concreta do que declara o Estatuto da Criança e do Adolescente. Graças aos projetos sociais e oficinas ligadas ao esporte e à indústria do carnaval, as crianças recebem assistência médica, educação, atividades físicas, orientação pedagógica e profissional, além de muito lazer.”

Com a criação das Escolas de Samba Mirins identificamos uma (re)invenção (HOBBSAWN; RANGER, 1997) nas tradições que envolvem as práticas culturais do Carnaval na cidade do Rio de Janeiro.

Adaptada a um novo contexto histórico, o lugar social da criança e do adolescente passou por redefinições de espaços e funções, nos quais as Escolas de Samba Mirins por meio de projetos socioeducativos formalizaram a transmissão da herança cultural do Samba (as raízes das africanidades) e a profissionalização das funções existentes nas Escolas de Samba por meio da cultura.

“Novas agremiações mirins surgiram e durante quatro anos os pequenos sambistas foram responsáveis pela abertura do desfile do Grupo Especial. Atualmente a apresentação da garotada acontece logo após a abertura oficial dos desfiles, na sexta-feira, quando o séquito momesco (Rei Momo, Rainha e Princesas do carnaval e representantes das galerias das velhas guardas), pede passagem para a folia carioca. As agremiações, identificadas oficialmente como Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim possuem os mesmos segmentos das escolas oficiais: enredo, comissão de carnaval, samba-enredo, diretoria, comissão de frente, alas, alegorias, destaques, mestre-sala e porta-bandeira, intérprete, mestre de bateria, passistas, baianas etc.” (Disponível em: http://www.malamem.logvelox.com/escolas_mirins.html. Acesso em 5 abr. 2014

Cabe ressaltar, que nem todas as Escolas de Samba são mães de Escolas de Samba Mirins, é o caso do GRES Beija Flor de Nilópolis, que ainda mantém Ala de Crianças, mas de qualquer forma verifica-se que desde 1981, um espaço formalmente criado para elas foi estabelecido e é seguido até os dias atuais. Além disso, evidenciamos que esta proposta de educação patrimonial ultrapassou os muros das Escolas de Samba, pois em uma escola de ensino que pertence a rede municipal de ensino, localizada dentro do Sambódromo, foi criada a Escola de Samba Mirim Corações Unidos do Ciep, participante dos desfiles desde o ano de 1999. Essa escola

é uma das duas únicas escolas mirins que não são ligadas a outra principal, e conta com a participação de 102 outras escolas da cidade do Rio de Janeiro. A outra é a Escola de Samba Planeta Golfinhos da Guanabara.

Atualmente as Escolas de Samba Mirins da cidade do Rio de Janeiro contam com dezessete agremiações, a saber: 1 - Ainda Existem Crianças na Vila Kennedy (Escola mãe - Sem identificação); 2 - Aprendizes do Salgueiro (Escola mãe - GRES Acadêmicos do Salgueiro); 3 - Estrelinha da Mocidade (escola mãe - GRES Mocidade Independente de Padre Miguel); 4 - Filhos da Águia (Escola-mãe - GRES Portela); 5 - Herdeiros da Vila (escola mãe - GRES Unidos de Vila Isabel); 6 – Império do Futuro (Escola-mãe - GRES Império Serrano); 7 - Infantes do Lins (Escola-mãe - GRES Lins Imperial); 8 - Inocentes da Caprichosos (Escola-mãe - GRES Caprichosos de Pilares); 9 - Mangueira do Amanhã (Escola-mãe - GRES Estação Primeira de Mangueira); 10 - Miúda da Cabuçu - (Escola-mãe - GRES Unidos do Cabuçu); 11 - Nova Geração do Estácio (Escola-mãe - GRES Estácio de Sá); 12 - Pimpolhos da Grande Rio (Escola-mãe - GRES Acadêmicos do Grande Rio); 13 - Golfinhos da Guanabara (Escola-mãe - Sem identificação); 14 - Tijuquinha do Borel (Escola-mãe - GRES Unidos da Tijuca); 15 - Mel do Futuro (Escola mãe - Sem identificação); 16 - Petizes da Penha (Escola-mãe - Sem identificação); 17 - Corações Unidos do Ciepi; 18 - Virando Esperança (Escola-mãe - GRES Unidos do Viradouro).

Fora do estado do Rio de Janeiro existem outras escolas que são: 1 - Frutos do Xequerê (Belém do Pará); 2 - Novinhos de Julho, Herdeiros do Dragão e Vila do Amanhã (Bragança Paulista); 3 - Carumbecitos, Zumzunitos, e Leoncitos de Tradición (Paso de los Libres – Uruguai); 4 - Construindo Sonhos (São Gonçalo); 5 - GR Escolinha Arte do Samba do Amanhã (Teresópolis); 6 - ESM Explosão do Futuro, ESM Águia de Ouro, ESM Mocidade do Obelisco, ESM Ramirinho, ESM Brilho do Sol, ESM Princesa Isabel (Pelotas- Rio Grande do Sul); e 7 - Escola de Samba Mirim Algarve do Futuro (Alvorada- Rio Grande do Sul)

As escolas de samba mirins cariocas, a exemplo das escolas-mães, têm também uma associação responsável pelo repasse de verbas e organização dos desfiles: a Liga Independente das Escolas de Samba Mirim (LIESM) e a Associação das Escolas de Samba Mirim (AESM-Rio).

Todas as escolas desfilam no mesmo dia, não podendo ultrapassar o horário estipulado pelo Juizado de Menores, braço do Estado, que cumpre zelar pelo bem-estar infantil, conforme determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Identificadas como "Oficinas de uma nova geração de sambistas", observamos que cada vez mais, estas escolas vêm configurando um caminho de aprendizagem e profissionalização dentro do Carnaval carioca.

Um exemplo disto é a competição que os jovens aprendizes vivenciam a cada ano como reconhecimento e valorização de suas performances. Embora inicialmente não houvesse este tipo de concorrência, desde o ano de 2003, elas disputam prêmios como Olhômetro, Estandarte do Samba Mirim (premiação concedida por um grupo de profissionais de carnaval) e Corujito (concedido pela Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM e Núcleo Hans Donner) que é dividido em diferentes categorias, idênticas às disputadas pelos adultos das Escolas de Samba-Mães. O caráter destacado de falta de concorrência é atribuído ao fato de que todas são contempladas nestas categorias, de forma que nenhuma fique sem ser premiada. A faixa etária das crianças vai dos cinco aos dezoito anos de idade.

Nesta primeira etapa da pesquisa concluímos que as diferentes transformações políticas ocorridas a partir da década de 1970, como o ressurgimento do Movimento Negro, e as mudanças conceituais sobre infância e adolescência, e a responsabilidade do Estado sobre estes segmentos contribuíram para uma transformação ou (re)invenção da tradição de transmissão de conhecimentos afro-brasileiros dentro dos espaços das Escolas de Samba, na cidade do Rio de Janeiro. Estas transformações modificaram o aprendizado da cultura imaterial do Samba, que no passado era feito por meio da oralidade e convivência entre crianças e adultos; para uma formalização deste ensino por meio do advento das Escolas de samba Mirins, além de se destacar um lugar social e cultural da criança e do adolescente, no interior cultura do Samba.

REFERÊNCIAS

Livros

20 ANOS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ. **Cadernos Adenauer** (Fundação Konrad Adenauer), Rio de Janeiro, v.9, n.1, setembro.

ARAÚJO. George; CONDURU, Roberto; LOPES, Carla (Org.). **Guardiões da Memória – A Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família**

BAKHTIN, M. **Arte e Responsabilidade**. In: ESTÉTICA da Criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Sílvia Maria Cosa; BARBOSA, Joaquim. **Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador**. Revista Educação e Linguagem, v.11, n.8, p.238-256, jul-dez 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/viewArticle/117>>. Acesso em: 10 abr 2010.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Metodologia e pesquisa do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Vale do Rio dos Sinos: Ed. UNISINOS, 2003 (Coleção Aldus).

CABRAL, Sergio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2011, 1ª ed.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.417.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. Projeto Pedagógico Lucia Gouvêa Pimentel e Alexandrino Ducarmo. Coordenação Editorial: Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. (Coleção Didática). 128 p.

DOMINGUES, Petrônio José ou DOMINGUES, Petrônio . **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

FERNANDES, Nelson da Nobrega. **Escolas de Samba: Sujeitos celebrados e objetos celebrantes. Rio de Janeiro, 1928-1949**. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, Arquivo Geral da Cidade Do Rio de Janeiro, 2001. (Coleção Memória Carioca, v.3)

FERREIRA, Ligia Fonseca . **"Negritude", "Negridade", "Negrícia": história e sentidos de três conceitos viajantes**. Via Atlântica (USP), v. 9, p. 163-184, 2006.

GARCIA, Januário. **25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. 162 p.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico, v. 55)

LACOUTURE, Jean. **A história imediata**. In: LE GOFF, Jacques (Direção). A História nova. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção O homem e a História). p.234-235.

LE GOFF. **A História nova**. In: LE GOFF, Jacques (Direção). A História nova. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção O homem e a História).

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006. P. 114-115.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v.15). 179 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky (Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo; Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes). 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NORA, Pierre. **O acontecimento e o historiador do presente**. In: LE GOFF, Jacques et al. A nova História. Tradução: Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1991. p.53.

PASSOS, Mailsa; PEREIRA, Rita. **Identidade, Diversidade: práticas culturais em pesquisa**, RJ: DP, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240 p.

RODRIGUES, Tarcila Mariana Gomes. **A dança do mestre-sala e porta-bandeira: Tradição e Influência** (monografia)

SOUZA, Maximiliano. **Educação Patrimonial e Educação Integral: Experiência Metodológica através da escola de samba mirim Corações Unidos do CieP**. (Dissertação de mestrado).

THEODORO, Helena et alli. **Dossiê das Matrizes do samba no Rio de Janeiro**. RJ: IPHAN, 2005

VALENÇA, Raquel. **Carnaval**. Editora: Abril, SP, 2003. (Coleção Para saber mais)

ⁱ Esta comunicação refere-se às primeiras investigações da pesquisa do curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ), cujo título é “África, arte e educação em escolas de samba mirins no Rio de Janeiro.”

“HACIA LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. EXPERIENCIAS DE AUTOEDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN CHILE: TALLERES DE HISTORIA EN LICEOS TOMADOS DE SANTIAGO (2011-2012)”

Nicole Avalos Díaz, Universidad de Chile, nicole.avalos.diaz@gmail.com

Francisco Vallejos Saldías, Universidad de Chile, franciscovallejos90@gmail.com

Pablo Zaldívar Vásquez, Universidad de Chile, pzaldivar.v@gmail.com

I. De secundarios a protagonistas: Hacia una comprensión del movimiento estudiantil en Chile

Tras los estallidos estudiantiles vividos durante 2006 y 2011, la crisis del sistema educativo chileno se instaló con fuerza en la agenda pública. Desde la ciudadanía y diversos sectores de la clase política, las demandas impulsadas por el movimiento social pasaron a ser el eje de campañas y temas de discusión, obligando a los sectores gobernantes a dar respuesta a problemáticas cuyo origen se remonta a la dictadura y que desde fines de los noventa estaban siendo denunciadas desde diversos espacios, tanto secundarios como universitarios.

Las consecuencias de estas movilizaciones fueron irradiándose a las ciencias sociales, las cuales fueron desarrollando estudios que buscaban dar explicación a este fenómeno que irrumpía en la pretendida paz social promovida durante la transición a la democracia. Sin embargo, tales estudios fueron acumulando una deuda, puesto que el foco epistemológico utilizado en general no profundizaba en la comprensión del fenómeno desde los propios sujetos involucrados, más allá de las dirigencias y de los métodos de acción utilizados para manifestarse. En ese sentido, se ha producido un vacío respecto de lo que Daniel Fauré llama la dimensión interna del movimiento estudiantilⁱ, por lo que se hace imprescindible dirigir la mirada hacia el desarrollo de las experiencias vividas durante la ocupación, control y autogestión por meses de establecimientos escolares: el control comunitario de los liceos y sus prácticas autoeducativas.

La línea histórica que hilvana este proceso, tal como mencionamos anteriormente, tiene sus orígenes en la estructura socioeconómica impuesta durante el período dictatorial en Chile, la cual se basó en un modelo neoliberal que dejó la educación en manos del mercado, trastocando los diversos niveles educativos y desplegándose durante los siguientes gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (actual Nueva Mayoría). El desarrollo de una educación mercantilizada fue dejando en manos de privados la administración de liceos, universidades e institutos de educación técnica, estableciéndola como un bien de consumo negociable y rentable.

No obstante, al tiempo que se administraba y engrosaba este modelo se fue incubando una progresiva crisis de legitimidad y representatividad de la clase política civil ante las demandas y necesidades de la ciudadanía que poco a poco iban manifestándose a través de movilizaciones socialesⁱ. En respuesta a esta crisis, surge el movimiento estudiantil como una reconfiguración del movimiento popular chileno de larga data, el cual ante este nuevo período de la historia va emergiendo en oposición a las injusticias que sufre directamente desde el sistema educativo, al tiempo que va experimentando y proponiendo soluciones autónomas ante las falencias que el mercado crea. Este proceso va alejando cada vez más al movimiento estudiantil de la institucionalidad política, volcándose a su vez hacia lo territorial, hacia el colectivismo horizontal y asambleísta, lo cual, junto con ser un nuevo repertorio de acción y organización propio de la juventud de esta época, se fue constituyendo como una cultura propiaⁱ.

En el transcurso de los años noventa se vive un período de latencia en el cual se fragua este nuevo sujeto histórico, el que, como menciona Fauré, “destacaría por su tendencia autonómica en lo político y cultural, y autogestionaria en lo que respecta a su forma de concebir la práctica educativa”ⁱⁱ. De este modo, se va configurando un sujeto que, por un lado, demanda al Estado en la esfera pública o en la calle y, por otro lado, critica y propone cambios respecto a la forma de organización estudiantil, critica lo directivo, la militancia partidista vertical y los diálogos federativos con la política institucional, desembocando en las bases la necesidad de buscar alternativas de organización que le permitan dar una salida proyectiva a la crisis sistémica de la educación y la política. Un primer hito en este sentido lo constituye el llamado “Mochilazo”, manifestación masiva que copa las calles de Santiago el 2001 en contra del alza de los pasajes de la locomoción colectiva.

En consecuencia, para el período 2001-2005 se ve la maduración y materialización de nuevas dinámicas de acción y organización que apuntaban hacia el autonomismo, colectivismo y asambleísmo como respuesta y propuesta desde la juventud a los vicios de la política oficial. Las manifestaciones no cesaron, la persecución tampoco. Los oídos sordos de la institucionalidad confirmaban que por la vía exclusiva del reclamo callejero no había una salida satisfactoria. De vuelta al subsuelo, los estudiantes se replegaron a sus liceos, a sus espacios propios. Había que volcarse hacia el nosotros, darle la espalda al Estado y *territorializar*ⁱ el movimiento: así se produce el vuelco hacia el interior de los colegios, universidades y poblaciones.

Es así que para el 2006 se configura un sector del estudiantado que madura dinámicas internas autónomas tanto políticas como educativas. Dentro de ellas, la calle ya no era el único frente de lucha y la toma masiva de escuelas se convierte en una nueva fase del movimiento que desde la autogestión asume el conflicto como una guerra de trincheras. La escuela entendida como un espacio liberado, como el nuevo hogar para demandar/proponer/vivenciar dinámicas que venían gestándose hacía tiempo. Esto fue una sorpresa para el Estado: un nuevo actor aparecía sin necesidad de visitar los jardines del poder. Subvirtiendo sus propios espacios, los estudiantes fueron materializando soluciones a sus necesidades, plasmando allí una cultura rebelde.

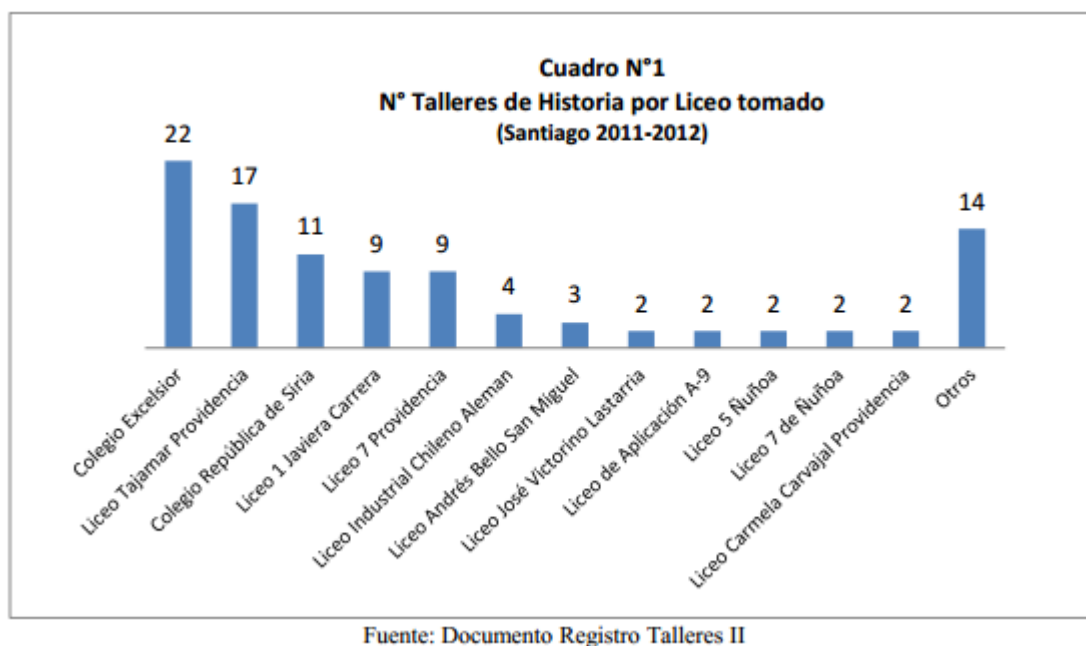
Para el 2011, el proceso de aprendizaje era aún mayor. Comprendiendo que el conflicto continuaba, la lógica asumida fue distinta, puesto que ya no era sólo la ocupación de los establecimientos sino que también salir a la calle a disputar esos espacios simbólicos coaptados por el poder, dando paso a marchas multitudinarias apoyadas por otros sectores sociales. Sin abandonar la demanda callejera, la toma y ocupación de liceos nuevamente se erigió como trinchera, como espacio autónomo y madriguera donde la autoeducación se materializó como dinámica. A través de ellas, los estudiantes secundarios comenzaron a cuestionar el sentido de la escuela, derivando hacia embriones de proyectos educativos propios.

II. Los Talleres de Historia

Entre las innumerables prácticas de autoeducación vividas durante este período, un grupo de estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad de Chile se abocó durante el 2011 y 2012 a realizar más de cien instancias educativas denominadas

Talleres de Historia en tomas de liceos capitalinos. En ellas, se abordaron una serie de problemáticas sociales, políticas y culturales propias de los estudiantes movilizados, tomando como base elementos de la educación popular de Paulo Freire. Así, el objetivo era reconfigurar con ellos la concepción del educador, el educando y el acto educativo en general^l.

Los Talleres de Historia surgen desde la inquietud de estos estudiantes universitarios en función de cómo aportar desde sus posibilidades al movimiento social que se estaba desarrollando. Tras la visita de Francisco junto a ex alumnos al Liceo de Aplicación A-9 de Santiago los primeros días de Junio de 2011, la idea comienza a materializarse, pues son los mismos estudiantes quienes, al enterarse de la disciplina que estudiaba Francisco, le sugirieron que realizara un taller sobre movimientos sociales en Chile. Así, el día 10 del mismo mes se registra el primer taller en dicho recinto, denominado “Introducción a la historia del movimiento popular” y con el cual se inicia un ciclo ininterrumpido de talleres en 24 liceos ocupados de Santiago (ver Cuadro N°1).



A través de los cuadernos de notas de los monitores de los Talleres, se puede observar que la intención fundamental de los mismos recaía en desarrollar experiencias pedagógicas que pudiesen vincular las vivencias propias de los estudiantes en el marco de las movilizaciones con temáticas historiográficas nacionales y latinoamericanas, haciendo el nexo con otros procesos históricos que pudiesen aportar al fortalecimiento de su lucha. Para esto, la metodología empleada

fue la siguiente: en primer lugar, hablar sobre la movilización social, compartir las experiencias de los estudiantes sobre la toma de sus establecimientos y recoger sus principales problemas; en segundo lugar, comparar estas vivencias con otras trayectorias históricas, reconociendo su constructo subjetivo, el relato oficial y otros discursos ocultos o marginalizados; en tercer lugar, abordar algún movimiento social en particular que les interesara y sirviera como insumo para sus prácticas; y, finalmente, realizar una autoevaluación y una evaluación colectiva para levantar diagnósticos y proyecciones para continuar el camino.

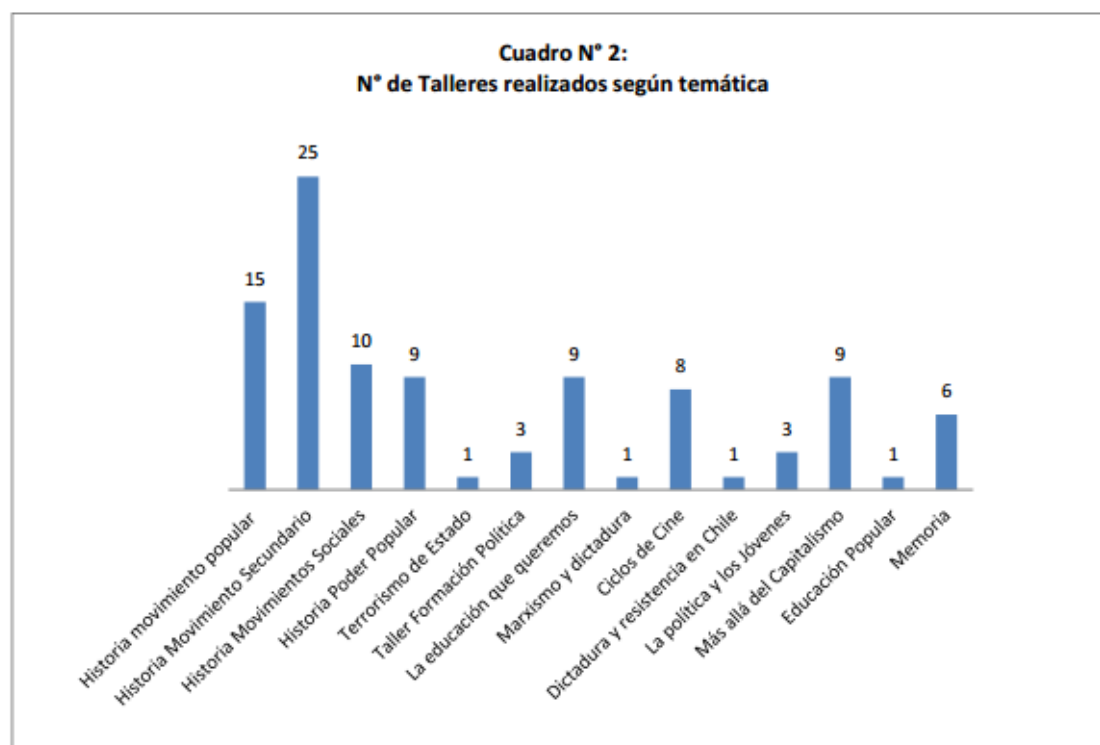
Con el paso del tiempo, se produce la necesidad de ampliar el abordaje disciplinar, puesto que el grupo de monitores y estudiantes suma adeptos y, en consecuencia, se diversifican los intereses. De esta manera, junto al tratamiento de temas como movimientos secundarios y juveniles se suman otros como los movimientos feministas, poblacionales, la teoría de la historia, el género, la literatura, el cine, la educación, la política y la filosofía. Cabe mencionar que el proceso de preparación y programación de los Talleres fue arduo, debido a las contingencias propias de la movilización social que se estaba viviendo, tales como desalojos de los establecimientos, marchas, asambleas extraordinarias, entre otras. Así, a mediados de Septiembre los Talleres de Historia ya contaban con una organicidad y metodología propias, aunque enfrentadas a diversas disyuntivas propias del contexto sociopolítico. De esta forma, se van generando preguntas como: ¿aumentar o mantener el radio de acción de los Talleres? ¿Cómo evaluar si los objetivos se están cumpliendo? ¿Seguir haciendo los Talleres o dar un paso más grande como vincularse a las Federaciones de Estudiantes?

III. Construyendo los Talleres desde la contingencia

Las planificaciones de los Talleres de Historia eran realizadas tanto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile como en la casa de alguno de los monitores, lo que luego se fue ampliando hacia las mismas escuelas en donde se efectuaban los Talleres. Esto fue produciendo que los estudiantes secundarios se fueran haciendo parte del proceso de planificación de los Talleres, articulando sus propias inquietudes como experiencias históricas particulares que debían analizarse como tales. Un ejemplo de esto se observa en uno de los Talleres realizados en el Colegio Excelsior, cuyo objetivo era que los estudiantes “se identifiquen como sujetos históricos a través del reconocimiento de su experiencia de movilización e introducirlos a otras experiencias de movimientos social-populares en Latinoamérica”. Dentro de

ellos, se estableció un análisis comparativo entre el movimiento de profesores en Oaxaca el 2006 y el movimiento estudiantil chileno, en tanto la movilización del magisterio mexicano permitía visualizar dificultades, formas de acción, organización y demandas que se podían rescatar en función del contexto que se estaba viviendo.

De igual manera, este ejercicio se realizó con otras temáticas (ver Cuadro N°2).



Fuente: documento Registro de Talleres II

Por ejemplo, para abordar la temática “Política y Jóvenes” se diseñaron tres talleres en los cuales se pretendía “discutir las diferentes formas de organizarse en colectivo, considerando las formas tradicionales de hacer política frente a las formas alternativas de ejercer el poder de organizarse y actuar. Específicamente, la idea es distinguir entre *la política* oficial y *lo político* propio de cada ser humano”. En el caso del Taller “Más allá del capitalismo”, se pretendían visualizar las lógicas de este sistema socioeconómico en nuestro cotidiano, comprendiendo su evolución histórica e imaginando alternativas concretas al mismo. Para el tema educacional se diseñó el Taller “La educación que queremos”, en el cual se realizaba un análisis histórico de la escuela como institución y se instalaba la noción de cómo a partir de las prácticas autoeducativas vivenciadas durante la movilización se podía desarrollar un proyecto educativo desde los mismos estudiantes. Al finalizar el año 2011, surgió la necesidad de los estudiantes de sistematizar lo vivido, puesto que coincidió el término del año

con el cierre de varias tomas de liceos. Así surgieron una serie de talleres de “Memoria”, en los cuales se abordaron teóricamente los conceptos de historia, memoria y política, a la vez que se realizó un trabajo práctico de determinación de aprendizajes y proyecciones sobre la experiencia de la movilización.

IV. Intencionalidad política y pedagógica

Durante el primer Encuentro de Talleres de Historia realizado en Abril de 2012, se convocaron a estudiantes de los diversos liceos tomados de Santiago para reflexionar sobre la experiencia autoeducativa vivida junto a los monitores. Esta instancia permitió concluir, en primer lugar, que las tomas conformaron espacios liberados para la organización y la acción, espacios nuevos para la socialización donde primaban los afectos, lugares donde se fortaleció el *poder hacer*, no el *poder sobre*, en tanto “organizaciones de base del movimiento estudiantil donde nos permitimos conocer y socializar con otros generando proyectos comunes”ⁱ. De esta forma, se asumió la toma como un espacio de control comunitario donde se vivenciaban alternativas al sistema dominante. Como dice Francisco, “en los talleres se dieron microcomunidades donde se planteaban dinámicas que eran propias del taller, de la comunidad. Se rompen las dinámicas típicas del quehacer político hegemónico”ⁱ. Respecto a esto, una estudiante del Colegio Excelsior releva la idea de que con las tomas “construimos espacios políticos y nuestro propio hogar”ⁱⁱ, por lo que vemos que esta dimensión interna de la movilización comprende una complejidad que excede la cara pública.

Ahora bien, sobre el carácter pedagógico de los Talleres, el principal temor de los monitores era caer en una pedagogía reproductiva y escolar (bancaria, en palabras de Freire), por lo cual era necesario debatir en torno a cómo se asumiría desde la didáctica de los Talleres una pedagogía horizontal y colectiva. En la reunión del 18 de Agosto de 2011, se establece que la forma de abordar los Talleres sería a partir de temáticas propuestas por los monitores, pero abiertas a que los estudiantes modificaran según sus necesidades e intereses. A su vez, se decide que las temáticas serían tratadas desde las problemáticas de los estudiantes, asumiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dialéctica con la realidad actual, vinculando constantemente las vivencias propias del movimiento estudiantil. Del mismo modo, entender el pensamiento histórico como una herramienta metodológica para reconocerse como sujetos capaces de transformar su entorno, “analizar críticamente los movimientos sociales en pos de una identificación, reconocimiento y aprendizaje

de errores”^{ji}. Esto se traducía en redescubrir la memoria popular, conocer otras luchas, cuestionar la historia oficial que reproducía el currículum escolar, identificarse con otros y otras que decidieron pelear por sus demandas, en suma, resignificar el pasado desde nuestro presente y proyectar el futuro.

La propuesta didáctica, entonces, se basó en las siguientes premisas: en primer lugar, comprendernos como compañeros de lucha significaba asumir la horizontalidad no sólo como una actitud, sino también como una decisión pedagógica. El diálogo que relevaba las voces de los educandos, asumir la tarea educativa en conjunto, mirarse las caras, sentarse en círculo fueron decisiones metodológicas que tenían ese trasfondo: la experiencia educativa se construye en la comunión y socialización de saberes y no en la imposición de estos por parte del educador. Claramente, esto rompía con la lógica tradicional de la escuela. Como comentan algunos secundarios al comienzo era raro, novedoso esto de hablar, opinar, reflexionar y proponer. En segundo lugar, los Talleres se iniciaban con una presentación de todo el grupo utilizando diversas din  micas para conocer sus nombres e intereses. Luego, se daba paso a una provocación o actividad de motivación. Generalmente, se utilizaron videos, fotos, canciones y testimonios con los cuales se daba paso a las primeras problematizaciones a partir de preguntas abiertas. Esto era una forma de producir un quiebre que permitiese preguntar, comentar y compartir reflexiones, las cuales eran la base para abordar la temática central.

La fase de sistematización se realizaba a partir del uso de papelógrafos como forma de ordenar y registrar las discusiones, articulándolas en virtud de un eje central. En ellas se abordaban colectivamente los contenidos expuestos y se apuntaba a generar propuestas, reflexiones y diagnósticos, los cuales después eran comentados en plenarias. Finalmente, el cierre se dividía en dos partes: primero, sintetizar y concluir lo intercambiado en la puesta en común, ejercicio que no siempre fue posible debido a la efusividad o al letargo que extendía de sobremanera las sesiones; segundo, realizar una evaluación individual de la experiencia a través de una palabra o comentario, con el cual se iba viendo qué elementos fortalecer, cuáles mejorar y también decidir como grupo qué temáticas se abordarían en las siguientes sesiones. De esta manera, los Talleres se asumieron didácticamente desde la premisa de la construcción colectiva de los saberes, rompiendo con la formalidad escolar. Y claro, el propósito no era formar eruditos academicistas, sino poder aprender y enseñar entre todos, poder reconocerse como sujetos y compañeros movilizados. Como menciona una estudiante del Liceo

Tajamar, “hay que valorar el proceso más allá de los resultados. Por eso valorar la toma y los talleres como eso. Las dinámicas de los talleres era aprender y retroalimentarnos más allá de los resultados, era compartir información y saberes. Sirvió para dar el primer paso de seguir trabajando e ir generando memoria y conciencia de la historia. Hay que valorar lo que aprendimos para conseguir nuestros objetivos”ⁱ.

V. Entre la horizontalidad y el compañerismo: monitores y secundarios

La intencionalidad política de los Talleres de Historia marca sin lugar a dudas las lógicas relacionales bajo las cuales se desarrollaron las sesiones. Esto no sólo constituía una decisión política, sino que también pedagógica en tanto delineaba los derroteros didácticos y metodológicos de la experiencia. El asumirse como compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje conllevaba diseñar estrategias pedagógicas bajo esa lógica y potenciar entenderse como sujetos transformadores capaces de construir realidad, ergo capaces de construir saberes.

La toma de los liceos daba pie para que esto se materializase, como menciona una monitora “es la toma el espacio donde se subvierten las lógicas escolares de autoridad”ⁱ, por lo que hubiese sido contradictorio asumir un rol de profesor tradicional. Desde aquí es que se puede afirmar que la horizontalidad se esgrimió como un valor propio de los Talleres puesto que, pese al papel diferenciador del monitor, su actuar como educador no era absoluto pues se intercambiaba constantemente con los estudiantes al volverse educando en función de las opiniones, reflexiones y saberes que surgían colectivamente. La propuesta se diseñaba apuntando a que todos y todas participasen en el desarrollo del Taller, relevar la voz de los secundarios era el objetivo principal, empoderarse de la palabra, de la experiencia pedagógica y del quehacer político, sumado a que la instancia que se desarrollaba era una posibilidad de compartir desde la inquietud, las dudas y las contradicciones. Como dice una estudiante secundaria, la singularidad de los Talleres estaba en la “socialización de saberes como un proceso enriquecedor. Se podía discutir, debatir (...) daba lo mismo si uno no sabía bien, se podía conversar”ⁱ. Esta idea se refuerza en las evaluaciones que los estudiantes realizaron en el Taller del 10 de Agosto en el Liceo N°7 de Providencia, en el cual se registraron las siguientes frases: “Muy útil para nosotras como jóvenes”; “Se ajustó a nuestras necesidades y expectativas”; “Interesante, fue

útil para nuestras proyecciones como personas”; “Ayudó a comparar experiencias anteriores con las nuestras”; “Entretenido, distinto a otras experiencias educativas”.

Junto a esto, las relaciones entre monitores y secundarios fueron permeándose por un sinfín de afectos que fueron aflorando durante el proceso. En el Primer Encuentro de Talleres de Historia, una estudiante menciona que cuando se hacía el taller “se rompía con las barreras etarias (...) la importancia de los afectos con el otro eran una forma de romper con las barreras políticas institucionales”ⁱ. Y claro, la práctica educativa era mucho más que la discusión y la actividad. Llegar al liceo, esperar que se reuniese la gente, compartir un té en la cocina, quedarse conversando después, verse en las marchas, toparse en otros talleres, acompañarse en el proceso fueron experiencias que forjaron una afectividad que se enmarcaba en ese compañerismo de lucha. Es por ello que las relaciones entre monitores y secundarios fue mucho más allá de lo meramente pedagógico. La amistad por el otro fue un sentir que se vivió no sólo durante el taller, sino que salió de las murallas de los liceos y se trasladó a la cotidianeidad de los sujetos.

Es por esto que los Talleres de Historia significaron también una experiencia alternativa de sociabilización respecto a las lógicas individualizantes y de competencia del sistema escolar y, del mismo modo, una forma de comprenderse como sujetos políticos diferentes a las tradicionales relaciones verticalistas e impersonales de los partidos. Una estudiante del Liceo Tajamar se refiere a los Talleres como una “ruptura con lo formal, con lo de la escuela, ojalá poder aplicar eso que se dio en los talleres en el liceo”ⁱ. En definitiva, la experiencia educativa no fue sólo una subversión de las lógicas escolares, sino que además una materialización vívida de una cultura política asambleísta, colectivista y volcada hacia adentro, desembarazándose de referentes directivos externos y concentrándose en alternativas autónomas.

VI. Conclusiones

La intensidad que tuvo esta apuesta pedagógica tanto para los monitores como para una parte importante de los estudiantes se ve reflejada en la continuidad del lazo generado tras el término de las tomas de los colegios. Encuentros personales y amistades se fueron intercalando con nuevas experiencias políticas y Talleres vividos durante el 2012-2014. El afecto que se forjó al calor de la lucha quedó íntimamente ligado a reflexiones, alegrías, frustraciones y esperanzas compartidas durante esa

experiencia autoeducativa, donde el impacto formativo caló hondo en ambas partes, transformándose en un elemento relevante para sus trayectorias de movilización.

Bajo los parámetros implícitos y explícitos de la educación popular, los Talleres de Historia permitieron ser un punto de encuentro entre universitarios y secundarios movilizados, un espacio democrático que reconocía al otro como un par y un agente activo en su proceso educativo. Gracias a la recepción, impulso y creatividad de los estudiantes se fue complejizando y expandiendo esta práctica como insumo y horizonte en su lucha.

No obstante, al comprender los Talleres de Historia como prácticas autoeducativas surgen interrogantes en torno a sus limitaciones y proyecciones. Hasta este punto de la investigación, no se puede hablar de la configuración de un proyecto de educación popular en tanto no hubo una estructura ni una sistematicidad de la experiencia a tal grado que pudiera ser replicable y autosuficiente. Aquí factores como la inorganicidad (falta de articulación con otras prácticas autoeducativas) y la dependencia del contexto de movilizaciones (tomas) explican las mayores deficiencias.

Ahora bien, sería un error dejar esta experiencia como una mera anécdota. Los Talleres de Historia, si bien no lograron formalizarse en un proyecto político/educativo, sí hicieron brotar señales en esa dirección, desde una propuesta alternativa vivida por monitores y secundarios en la cual las dinámicas, valores, lógicas relacionales y horizontes pedagógicos dieron cuenta de una forma de comprender lo educativo y lo político de espaldas a lo institucional. Una subversión de los espacios, de las relaciones, de los sentimientos, de los roles. Una apuesta a vivir en estas micro comunidades de resistencia una alternativa que emanó desde cada liceo ocupado.

He aquí las deudas y tareas pendientes. Frente a la crisis de la escuela como institución educativa y la crisis de representatividad de la clase política, urge relevar estas y otras experiencias autoeducativas tanto desde la historiografía como desde las ciencias sociales, las que permitan vislumbrar las bases que puedan dar forma a un proyecto desde y para nosotros y logre posicionarse como alternativa al modelo vigente. Hacia esa apuesta para el futuro, nos quedamos con las palabras de una estudiante respecto al último taller vivido en su liceo antes de bajarse la toma: “El que más me marcó fue el último taller, no era el fin del proceso, era el comienzo de la lucha ya que esto que vivimos excedía lo educacional”.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS MOVIMENTOS SOCIAIS IDENTITÁRIOS: A TENSÃO ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇAⁱ

Susana Beatriz Sacavinoⁱ

GECEC – Novamerica

s.sacavino@novamerica.org.br

Introdução

No atual sistema capitalista globalizado com forte incidência das políticas neoliberais que aumentam as desigualdades vivemos processos de desenvolvimento das democracias que podemos qualificar como de baixa intensidade. Este fenômeno também tem incidência na construção, ampliação e conquista de direitos da cidadania. Nesse contexto diferentes grupos socioculturais invadem os cenários públicos, tanto no âmbito internacional como nos diversos países do continente e em nosso país – Brasil-. O “outro” deixa seu lugar histórico de subordinação e invisibilização e passa a ser protagonista de suas lutas de reivindicação de cidadania através de diversos movimentos sociais que se transformam em figuras incômodas para os grupos que historicamente ocuparam os lugares de poder. As tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e de negociação se multiplicam.

A afirmação das diferenças - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e modos de expressão. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da construção histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física e/ou simbólica, ainda fortemente presentes nas nossas sociedades.

É neste universo de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural na América Latina em geral e, especificamente, no Brasil. Neste processo, redistribuição socioeconômica e reconhecimento cultural (Fraser, 2001) são pólos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política dos países latino-americanos.

O presente trabalho parte deste universo e se situa no contexto do projeto de pesquisa já concluído sobre “Interculturalidade e Educação na América Latina e no Brasil: uma rede de saberes, atores e buscas”. Seu objetivo principal foi analisar o processo de

construção da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil, identificando seus atores mais significativos – nos movimentos sociais e no poder público- as concepções e tensões presentes neste campo, assim como as principais incidências nas políticas educativas. Parte da afirmação de que a educação intercultural na América Latina possui uma configuração original e coloca questões de especial importância para o desenvolvimento da educação e da democracia no continente. A comunicação focaliza a experiência de alguns movimentos sociais identitários (mulheres, negros e LGBT) por considerá-los atores fundamentais no desenvolvimento da perspectiva intercultural em educação. Privilegia o olhar de seus militantes. Está estruturada em quatro partes. Na primeira apresentamos o referencial teórico utilizado para a articulação entre movimentos sociais, ações afirmativas e interculturalidade. A segunda parte focaliza os caminhos da pesquisa de campo realizada. Na terceira parte tecemos algumas considerações entre movimentos sociais, educação e perspectiva intercultural. Para finalizar na quarta parte apontamos alguns desafios que a temática da educação intercultural apresenta para os movimentos sociais, tendo presente o fortalecimento de políticas de ação afirmativa e a tensão entre a construção de direitos de igualdade e direitos da diferença.

1. Movimentos sociais, ações afirmativas e educação intercultural

Para fundamentar nosso trabalho consideramos importante apresentar uma aproximação conceitual destas três expressões: movimentos sociais, ações afirmativas e educação intercultural certamente polissêmicas e complexas.

Simplesmente assinalaremos as principais concepções que utilizamos como referência para a presente pesquisa.

No que diz respeito aos movimentos sociais, partimos da afirmação de que constituem fenômenos históricos de caráter coletivo que expressam lutas sociais em contextos sociopolíticos determinados. São heterogêneos e estão marcados pela complexidade. No âmbito das ciências sociais têm sido objeto de diferentes teorias interpretativas. Gohn (2010) faz a distinção entre os “novos”, “velhos” e “novíssimos” movimentos sociais. Podemos afirmar que a principal característica dos primeiros é ter a classe social como eixo fundamental. Quanto aos segundos, estão centrados em determinados sujeitos socioculturais, questões identitárias (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, de caráter religioso, etc.) e/ou temas específicos, como, por exemplo, a questão ambiental. Estes diferentes movimentos possuem também formas diferenciadas de atuação e organização. Os “novíssimos” movimentos, a partir de

mobilizações como a dos países árabes, do “movimento dos indignados” na Espanha, entre outros fenômenos contemporâneos que apontam para novas configurações e formas de atuação e de protesto.

Para Gohn (2010, p.41):

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face à nova conjuntura e às novas forças sociopolíticas em ação). O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem, demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

Na pesquisa nos centramos nos chamados “novos” movimentos sociais, especialmente nos de caráter identitário.

Quanto às ações afirmativas, partimos da constatação que são plurais, não podendo ser reduzidas a um esquema único. Podem focalizar diferentes dimensões - política, social, cultural e educativa. Privilegiam sujeitos sociais subalternizados, discriminados, invisibilizados e/ou inferiorizados. Assumem diversas modalidades e, em geral, apresentam caráter temporário. Outro aspecto que consideramos importante assinalar é seu potencial para articular direitos da igualdade e direitos da diferença, redistribuição e reconhecimento. Para Fraser (2007),

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (p.3).

Muitas têm sido as aproximações e definições de ações afirmativas. Algumas bem restritas e outras mais amplas. Assumimos a conceituação proposta por Menezes (2001) que as considera;

Um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competir em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas (p.27).

Nesta abordagem fica claro o compromisso das ações afirmativas com a construção da justiça, entendida como articulação entre a justiça socioeconômica e a cultural.

No que diz respeito à interculturalidade, temos como referência a Walsh (2009a), que distingue três concepções principais de educação intercultural hoje na América Latina. A primeira intitula relacional e a define como referida basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, apresentando a tendência a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais, minimizando os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. No que diz respeito às outras duas posições, descreve e discute as modalidades que identifica de funcional e crítica. A funcional é apresentada como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Está orientada a diminuir as áreas de tensão e conflito com os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história. Para Walsh (2009b), na perspectiva crítica a interculturalidade é

Mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, e um poder social “outro”, de uma sociedade e um sistema de vida “outros”. Em suma, marca formas distintas de pensar, agir e viver em relação aos padrões de poder que a modernidade e a colonialidade instalaram (p.232).

É na articulação destas aproximações conceituais de movimentos sociais, ações afirmativas e interculturalidade que situamos o nosso trabalho.

2. Os caminhos da pesquisa de campo

Nossa preocupação se centrava em analisar se e como movimentos de caráter identitário incorporaram/incorporam a perspectiva da educação intercultural em suas agendas de trabalho. Neste sentido, optamos por privilegiar o diálogo com o movimento de mulheres, o movimento negro e o movimento LGBT, por considerar que têm adquirido significativa visibilidade e atuação no cenário da sociedade brasileira atual.

Na busca de procurar compreender se e como as questões da interculturalidade vêm afetando a experiência destes movimentos sociais, consideramos importante realizar entrevistas com integrantes dos mesmos que exerciam ou tinham exercido alguma função de coordenação e/ou liderança, no âmbito local, regional, ou nacional.

Utilizar entrevistas como estratégia de investigação, supõe trabalhar com representações. Somos conscientes da complexidade do conceito de representação e das diferentes aproximações ao mesmo. No presente trabalho, assumimos a perspectiva de Hall (1997, p. 61) quando afirma:

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas verdadeiras.

Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem, que significamos.

Nesta perspectiva, entendemos que toda representação é socialmente construída e que os referentes culturais constituem um componente central, uma âncora básica, de sua configuração.

Foram realizadas dezoito entrevistas individuais, seis com participantes de cada um dos movimentos sociais acima enumerados, em locais indicados pelos entrevistados. Na seleção dos mesmos procurou-se uma heterogeneidade de experiências e tempo de vinculação ao respectivo movimento. Todos os entrevistados pertenciam a organizações não governamentais e/ou programas de ação com sede no Estado do Rio de Janeiro.

As entrevistas foram transcritas e introduzidas no programa Atlas ti, de análise de dados qualitativos, a partir de categorias construídas tendo presente o roteiro das mesmas e as próprias respostas dos diferentes sujeitos. Alguns dos temas focalizados foram os seguintes: relação entre multiculturalismo e interculturalidade; educação em direitos humanos e interculturalidade; principais atores no processo da educação intercultural e o papel do Estado; interculturalidade e democracia; desafios para a educação intercultural na atualidade; produções bibliográficas, materiais didáticos, autores, etc. sobre educação intercultural.

O grupo dos entrevistados apresentou, como era de se esperar, um perfil diversificado, tanto em relação à escolarização, quanto à trajetória no respectivo movimento. Alguns possuíam um largo itinerário chegando mesmo a ser considerados “históricos” e outros, mais jovens, tinham iniciado sua participação no respectivo movimento na última década. Uns apresentavam elevada formação acadêmica -pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*-, a maioria possuía formação no nível superior, em desenvolvimento ou concluída, e dois entrevistados completaram o ensino médio. Por

outro lado, uns tinham experiência de inserção no movimento fundamentalmente no plano local e outros também em articulações nacionais e mesmo internacionais.

No entanto, é possível afirmar que todos/as manifestaram muito compromisso com as preocupações/agendas do respectivo movimento, podendo ser considerados “militantes”.

3. Tecendo algumas considerações e articulações entre movimentos sociais, educação e perspectiva intercultural

Assinalaremos a seguir alguns aspectos gerais da análise das entrevistas, que evidenciam a intensa trajetória histórica de cada um dos movimentos abordados, as conquistas realizadas e os desafios que enfrentam. Consideramos de especial importância os elementos, certamente ainda frágeis, que emergem tendo como horizonte a incorporação da perspectiva intercultural, particularmente nos processos educativos. O primeiro aspecto que gostaríamos de assinalar está relacionado à dinamicidade dos movimentos, todos bastante ativos, com pluralidade de iniciativas e atividades, assim como agendas claras. Esta realidade confronta com algumas afirmações que vêm salientando o refluxo dos movimentos na nossa sociedade ou reduzindo sua relevância social somente a alguns deles. As formas de atuação são variadas, o que leva a que alguns possam ter maior visibilidade social, mas todos os movimentos que focalizamos estão bastante mobilizados a partir de suas agendas específicas.

As principais preocupações dos diferentes movimentos, segundo nossos entrevistados, são o fortalecimento identitário pessoal e coletivo, a organização, o empoderamento e a luta contra discriminações, violências e desigualdades, o combate ao racismo, sexismo, homofobia/lesbofobia/transfobia, e a afirmação de direitos e acesso a bens e serviços sociais, principalmente nas áreas de saúde, educação e trabalho.

Através dos depoimentos é possível detectar como o preconceito, a discriminação e a intolerância estão arraigados na sociedade brasileira e como é difícil desconstruir mentalidades e formas estereotipadas de se situar em relação aos diferentes sujeitos sociais, especialmente os que parecem romper ou ameaçar as normas e padrões hegemônicos. Enfrentar a pluralidade de manifestações da violência homofóbica, racista, de gênero, etc, que se fazem ainda presentes com força entre nós, constitui um desafio fundamental para se criar condições necessárias ao desenvolvimento da perspectiva intercultural.

Foi possível também detectar certa tendência nos movimentos de estarem concentrados em suas questões específicas, tendo dificuldade de situá-las numa visão ampla e abrangente da problemática atual da sociedade brasileira. Nesse sentido, apresentam certo risco de estarem excessivamente auto-referidos, por mais desafiantes, complexas e exigentes que sejam as demandas próprias a cada movimento.

Outro aspecto a assinalar é a preocupação com a dimensão educativa (formal e não formal), que se faz presente em todas as entrevistas. São fortes e plurais as expectativas em relação à escola e à formação de educadores.

Também consideramos importante mencionar a intensificação, nos últimos anos, das relações entre os movimentos e o Estado. Esta realidade, se por um lado favorece a elaboração e implementação de políticas públicas que contemplam reivindicações dos movimentos, pode criar, ao mesmo tempo, uma certa ambiguidade, atrelando a ação dos movimentos às iniciativas estatais, das quais passam a ser parceiros e, muitas vezes implementadores, realidade que pode afetar seu potencial crítico e emancipatório.

No que diz respeito à perspectiva intercultural, o primeiro a destacar é o estranhamento que, em geral, a palavra provocou nos entrevistados. Este fato não permite afirmar que esta preocupação não esteja de alguma forma presente em suas práticas. No entanto, segundo as entrevistas realizadas, este tema não pareceu ser uma questão nomeada e objeto de reflexão e debate explícitos.

Um aspecto que nos parece de especial importância, assinalado pelos entrevistados/as, é a pluralização interna dos movimentos, obrigando-os de alguma forma a desenvolver um diálogo no interior do próprio movimento. Por exemplo, o Movimento de Mulheres está hoje integrado por grupos feministas, grupos de mulheres que não têm explícita uma perspectiva feminista, mulheres indígenas, mulheres negras, lésbicas, jovens, etc. Esta realidade provoca tensões, assim como construções de hierarquias e hegemonias de determinados grupos. Fenômeno semelhante foi explicitado pelos entrevistados/as pertencentes ao Movimento LGBT. A chamada “sopa de letrinhas” supõe confrontos e interpelações continuas entre gays, lésbicas, travestis, transsexuais, etc. As questões de poder estão fortemente presentes e provocam a afirmação de determinados grupos em relação aos demais. No entanto, esta temática não apareceu com a mesma força entre os militantes do Movimento Negro. É possível afirmar que os movimentos parecem estar experimentando o que Pierucci (1999) intitula a “produtividade social da diferença”, referindo-se ao fato da diferença provocar “no campo das relações de representação a

emergência de novas diferenças” (p.120). Favorecer relações de reconhecimento mútuo e dinâmicas igualitárias entre sujeitos socioculturais e grupos integrantes do mesmo movimento supõe um trabalho permanente de estímulo ao diálogo, troca de experiências identitárias e de saberes. Consideramos que esta realidade apresenta um potencial intercultural de especial relevância.

Por outro lado, as relações entre movimentos existem, mas tendem a ter um caráter conjuntural. Como afirmou uma das entrevistadas, é necessário que haja um “tema disparador”. Nesse sentido, não se pode falar propriamente de um diálogo intercultural que procure de modo sistemático socializar processos vividos de construção identitária, produção de conhecimentos e práticas, dificuldades enfrentadas, aspectos que favorecem avanços, etc. No entanto, estas relações podem ser consideradas como um ponto de partida que, adequadamente trabalhado, poderá mobilizar práticas de caráter intercultural.

Tendo presente o trabalho de análise realizado, é possível chegarmos a algumas afirmações e desafios na perspectiva da articulação entre movimentos sociais, ações afirmativas e interculturalidade.

Um aspecto a destacar é a confluência entre a produção acadêmica sobre movimentos sociais também objeto de aprofundamento na presente pesquisa e as entrevistas realizadas com militantes dos movimentos em privilegiar questões relativas à afirmação identitária, ao reconhecimento de direitos dos diversos grupos socioculturais que disputam por políticas públicas diferenciadas em nossa sociedade, assim como a luta contra todas as formas de violência e discriminação.

Sem dúvida, estas são preocupações básicas e recentes acontecimentos presentes na sociedade brasileira evidenciam sua importância e a distância que ainda estamos de construir uma sociedade baseada no respeito e valorização de todos os seus cidadãos e cidadãs em suas diferenças. Nesta perspectiva, acreditamos que os movimentos sociais têm um enorme potencial “afirmativo”, pois favorecem a visibilização de determinados sujeitos socioculturais, seu empoderamento identitário, sua organização e o reconhecimento de seus direitos.

Também é necessário ressaltar que houve um avanço significativo na construção de políticas de ação afirmativa, especialmente a partir de 2000. O papel dos movimentos sociais na construção, formulação e implantação destas ações é central. Eles são os principais protagonistas. No entanto, é importante aprofundar na análise dos processos de implementação destas políticas, nos seus impactos na realidade, assim como nas questões que os mesmos têm suscitado.

4. Para seguir avançando: alguns desafios desde a perspectiva intercultural

A modo de conclusão, para seguir avançando e tendo presente com maior força a potencialidade da perspectiva intercultural enumeraremos a seguir alguns desafios que consideramos importantes:

- Discutir mais intensamente as relações dos movimentos sociais com o Estado, muitas vezes marcadas pela tensão entre autonomia e dependência. Como já afirmamos, a parceria com o Estado tem favorecido conquistas importantes em relação às ações afirmativas. No entanto, garantir a autonomia dos movimentos é fundamental para que seu potencial transformador e emancipatório não se debilite.
- Incorporar de modo explícito a perspectiva intercultural na dinâmica interna dos movimentos. A pluralidade dos sujeitos que integram os diferentes movimentos aponta nesta direção e consideramos que seria muito enriquecedor para os próprios movimentos assumir explicitamente esta perspectiva em suas agendas.
- Promover relações interculturais mais sistemáticas entre os diferentes movimentos, tendo por foco diferentes temáticas como processos de construção identitária, saberes produzidos, dificuldades enfrentadas, conquistas, tensões, agendas, etc. Neste sentido, consideramos de especial relevância identificar iniciativas emergentes nesta direção, como a “Universidade Popular dos Movimentos Sociais”ⁱ, proposta por Boaventura Sousa Santos.
- Construir e socializar práticas pedagógicas de educação intercultural. Os movimentos têm manifestado uma forte valorização dos processos educativos e, em geral, procurado incidir na escola. Incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas educativas e na construção de materiais pedagógicos, acreditamos que enriquecerá de modo significativo as dinâmicas educativas propostas.
- Promover uma maior interlocução com a sociedade civil. Neste sentido, buscar uma maior presença dos movimentos em diferentes fóruns, debates e redes, procurando situar as ações afirmativas na ótica da democratização da sociedade brasileira como um todo, explicitando que as demandas podem ser específicas, mas o horizonte é o compromisso com o fortalecimento da democracia.

Concluimos este texto com estas palavras de Abdias do Nascimento (2000) que situam com a força que lhe era/é própria o horizonte de sentido em que nos colocamos:

Um estado voltado para a convivência igualitária de todos os componentes de nossa população, preservando-se e respeitando-se as diversas identidades, bem como a pluralidade de matrizes

culturais. A construção de uma verdadeira democracia passa, obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e pela efetiva implantação de políticas compensatórias ou de ação afirmativa, para possibilitar a construção de uma democracia plena para todos os grupos discriminados.

A perspectiva intercultural vem se afirmando tanto na produção acadêmica quanto na prática dos movimentos sociais. No entanto, ainda está pouco explicitada, principalmente em relação a sua capacidade para intensificar e ampliar as relações tanto no interno de cada movimento quanto entre diferentes movimentos. É na interrelação, no diálogo, nos debates e confrontos entre diversas perspectivas que acreditamos podermos avançar em processos que articulem redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2001), fortalecendo a democracia no nosso país.

A análise realizada evidenciou a complexidade do tema hoje no país, a intensa trajetória histórica de cada um dos movimentos abordados, as conquistas realizadas e os desafios que enfrentam especialmente relacionados com as políticas educativas. Consideramos de especial importância os elementos, certamente ainda frágeis, que emergem tendo como horizonte a incorporação da perspectiva intercultural, particularmente nos processos educativos e suas articulações com a construção democrática.

Referências Bibliográficas

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista; In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editor Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova: Revista de Cultura e Política. São Paulo, 2007, nº 70.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. The work of representation. In: Hall, S. (Org.) **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage, 1997.

MENEZES, P. A **Ação afirmativa no direito norte-americano**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

NASCIMENTO, A e NASCIMENTO, E. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil; In: MENEZES, A. E HUNTLEY, L. (orgs). **Tirando a Máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença** São Paulo: Editora 34, 1999.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009a.

_____. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época Quito: Univ. Andina Simon Bolívar- Ediciones Abya Yala, 2009b.

A PRESENÇA DE BERTHA LUTZ NO MUSEU NACIONAL E AS CONCEPÇÕES DE MUSEU EDUCATIVO

Nailda Marinho
(PPGEdu/UNIRIO)
André Luiz Venâncio Junior
(Mestrando PPGEdu/UNIRIO)

Introdução

O presente trabalhoⁱ tem como objetivo investigar na trajetória intelectual de Bertha Lutz, enquanto funcionária concursada do Museu Nacionalⁱ, suas concepções sobre Museu Educativo; assim como, a sua interlocução com intelectuais como Bruno Álvares da Silva Lobo (1915-1923), Arthur Neiva (1923-1926) e Edgard Roquette Pinto (1926-1935) diretores do Museu, entendendo que seu pensamento não estava isolado da Instituição na qual ela se inseria.

Como metodologia, à luz do pensamento de Ginzburg (1990), fomos em busca de fontes documentais nos acervos do Museu Nacional; do Arquivo Nacional; da Associação Brasileira de Educação (ABE); da Biblioteca Nacional; da Academia Brasileira de Letras, entre outros.

Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) nasceu em São Paulo, porém viveu majoritariamente no Rio de Janeiro. A filha do cientista pioneiro da medicina tropical Adolfo Lutz e da enfermeira inglesa Amy Fowler realizou seus estudos secundários e superiores na Europa. Estudou Ciências Naturais na Universidade de Paris-Sorbonne em 1918 (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000). Ainda teve contato com os movimentos feministas europeu e americano, o que contribuiu para instituir sua militância feminista no Brasil.

De volta ao Brasil, no campo profissional, atuou como tradutora do Instituto Oswaldo Cruz, onde trabalhou com o pai Adolfo Lutz. A partir de 1919, marcará posições nos campos científico, literário e político, conforme destaca Yolanda Lôbo (2010).

No campo político fundará junto com outras mulheres a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher em 1919. Neste ano, chegará ao Museu Nacional por meio de

concurso público. Conforme constatou Bonato (2005, 2007), Bertha Lutz em sua trajetória como militante feminista, cientista, advogada, intelectual engajada e comprometida com o seu tempo, discutirá questões relativas aos direitos sociais, políticos e educacionais, numa perspectiva emancipatória para as mulheres. Neste sentido, concomitante a sua atuação profissional no Museu Nacional, junto com outras mulheres, a partir da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher criada, em 1922, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), da qual seria presidente. Tendo como principal bandeira de luta a conquista do sufrágio feminino, a Federação entende ser a educação e a instrução um caminho necessário a emancipação feminina. Neste sentido, a entidade discutirá temas como a educação doméstica e o direito de acesso às mulheres ao serviço públicoⁱ

Uma cientista no Museu Nacional: o concurso

Sirinelli (2003) por pensar questões que acionavam os intelectuais política e socialmente, nos ajuda a entender o que movia Bertha Lutz. Mais conhecida pela sua militância política, sua identidade intelectual se construiu num movimento que envolvia tanto o seu agir científico, quanto o agir político. É fato que sua militância em prol dos direitos femininos não a afastaram do campo científico. Dentro do Museu Nacional encontrará “sustentação institucional e ideológica” como algo importante para sua militância em prol da emancipação feminina, tendo em vista a perspectiva moderna do papel educativo do Museu.

Procuramos sustentar que Bertha Lutz encontra, para sua militância pela educação e profissionalização de mulheres, sustentação institucional e ideológica no **Museu, que desde a década de 1920 buscava modernizar seu papel educativo**, e baseando-se em pressupostos científicos que postulavam a instrução feminina como essencial ao progresso (SOUZA, 2008, p.3) (Grifos nossos)

Mas como Bertha Lutz chegou e permaneceu em um ambiente entendido à época como de homens? Como dito, ela chegará ao Museu Nacional por meio de um concurso público para a “Secretaria do Museu Nacional”. Concurso que se tornou polêmico pela presença de uma candidata mulher. Sendo a única mulher inscrita concorrendo com dez candidatos do sexo masculino, enfrentaria a resistência daqueles que se opunham a entrada do sexo feminino no serviço público (LÔBO, 2010). Resistência anunciada logo na inscrição. De acordo com a própria Bertha Lutz, a atuação de Raul Penido, consultor jurídico do Ministério da Agricultura, foi fundamental para “freiar” a resistência em relação a entrada de mulheres no serviço público.

Mezes depois renovou-se o facto com o concurso para Secretaria do Museu Nacional, em que tive a felicidade de repetir a victoria do nosso sexo e para o qual obtive o direito de concorrer graças á orientação liberal nunca desmentida do consultor jurídico do ministério da agricultura, Dr. Raul Penido, bem como do Ministro Simões Lopes (Fonte: Documento do FFBPF/AN, 1924)ⁱ

Sendo a segunda mulher a ser empossada em cargo por concurso público no Brasil, sua entrada no Museu Nacional representará não apenas uma vitória pessoal, mas, do feminismo; vitória de uma luta para garantir o direito às mulheres, de concorrerem a cargos públicos em igualdade com os homens. Quanto a isso, continua Bertha Lutz:

Nova Tentativa no Ministério da Fazenda veio confirmar o terreno conquistado. Mais tarde, tratando-se do direito de promoção de uma mulher pra 3º official do Ministério da Agricultura, collocou o Dr. Raul Penido, no seu parecer sobre o caso a questão em terreno juridico, resolvendo-as de uma vez por todas. Desde então está firmemente estabelecido e firmado no proprio codigo de Funcionalismo, o direito da mulher a concorrer e ocupar funcções publicas em condições de igualdade com o homem sem diferença de salario, que entre nós, depende, felizmente, do cargo e não do sexo detentor. (Fonte: Documento do FFBPF/AN, 1924)

A cientista cruzará as portas do Museu Nacional como concursada na gestão de Bruno Álvares da Silva Lobo (1915-1923) frente ao Museu Nacional; mas somente na gestão de Arthur Neiva (1923-1926), em 1924, que será solicitada pela Seção Botânica para lá exercer suas funções.

Sra, Secretaria, - Attendendo á solicitação da Secção Botanica deste instituto, para prestardes a vossa prestimosa cooperação áquelle Departamento, resolvi designar-vos para terdes o exercício na referida secção, acto este aprovado pelo Sr. Ministro, em o officio nº 879 de 14 do corrente. Conhecedor da vossa dedicação ao trabalho e comprovada competencia, não hesitei sequer um momento para attender ao pedido acima, crente que a vossa cooperação nos trabalhos technicos daquela secção será de real proveito para actividade scientifica deste instituto. Valho-me da oportunidade para apresentar-vos os protestos do meu respeito e distincta consideração. Saude e Fraternidade. Arthur Neiva, Director. (Fonte: Documento do FFBPF/AN, 1924)

Porém, a promoção ao cargo de Botânica só irá ocorrer em 1937, no período do Estado Novo, no governo do presidente da República Getulio Vargas. Decisão que ao ser comentada pela instituição, a identificará como líder da mulher brasileira.

Não é de surprehender esta medida que vem confirmar **a capacidade científica da mulher brasileira, na pessoa de sua**

leader, pois a Sta Lutz alem do brilhante concurso que a collocou no lugar de secretaria do Museu que vem exercendo rodeada de tanta estima e sympathia, das honrosas commissões que a levaram como representante do Brasil ao estrangeiro, nas conferencias de Baltimore e de Roma e da posição technica que occupou no gabinete exmo sr. dr. Pires do Rio, enquanto Ministro da Agricultura, tem solidos conhecimentos scientificos, revelados em conferencias e publicações (...). (Fonte: Documento do FFBPF/AN, [1937?]) (Grifos nossos)

Conforme o excerto acima, Bertha Lutz também viajou ao exterior representando o Brasil em conferências como a de Baltimoreⁱ. Segue o texto do documento lembrando sua formação como cientista e as homenagens recebidas durante as viagens pelos museus norte-americanos. Entre as homenagens recebeu o título de membro correspondente do Museu Americano de História Natural, título que no Brasil havia sido concedido apenas ao seu pai, o cientista Adolfo Lutz, representando o prestígio por ela adquirido.

Formada pela Faculdade de Sciencias da Universidade de Paris, foi homenageada por todos os grandes Museus americanos por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, sendo também convidada para oradora do banquete official annual da associação dos museus americanos e recebendo o título de membro correspondente do Museu Americano de História Natural, título até agora concedida apenas a sessenta e quatro cientistas no mundo inteiro e que no Brasil é possuído além da Senhorita Lutz pelo seu pae o eminente Dr. Adolpho Lutz que tanto tem feito para illustrar a sciencia brasileira no serviço sanitário do Estado de São Paulo e como Chefe de serviço do Instituto Oswaldo Cruz. (Fonte: Documento do FFBPF/AN, [1937?])

A educação e a formação do homem republicano

No Brasil, após a Primeira Guerra Mundial a questão da salvação nacional por meio da educação aparecerá nas agendas de intelectuais. Nesse sentido, conforme Oliveira:

A questão da salvação nacional através da educação no pós-Primeira Guerra foi seminal para o movimento de reformas educacionais implantadas nos anos 20, que nos anos 30 ficaria conhecido como Escola Nova. O nacionalismo, enquanto bandeira a guiar os intelectuais preocupados em construir um projeto de salvação nacional, teve de lidar com a questão econômica ligada à industrialização e com sua companheira, a questão operária. (1990, p.147)

Tomados por um “nacionalismo militante” (OLIVEIRA, 1990), os intelectuais partem em defesa da valorização da produção e da construção de uma identidade Nacional moderna para a sociedade brasileira, está ainda entendida como constituída pelo atraso e pela ignorância do povo. Nesta direção, Lima aponta que:

O debate sobre identidade nacional no Brasil tem origens muito anteriores, mas alcançou considerável expressão durante a Primeira República, uma vez que muitos intelectuais associaram a essa forma de governo [republicano] o ideário do progresso e a afirmação do progresso civilizatório num país que parecia estar condenado por seu passado colonial e escravista, e pelo que muitos viam como inferioridade racial de sua população. (LIMA, 1999, p.108)

Assim, sendo a educação é entendida como salvadora, tendo em vista a formação do homem republicano. Nas décadas de 1920 e 1930 reinará um *otimismo pedagógico* e um *entusiasmo pela educação*, aqui tomando de empréstimo as expressões de Nagle (2001), resultando em várias reformas educacionais como a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal¹. Esse movimento ficaria conhecido como Escola Nova ou escolanovismo, sendo marcado pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, documento assinado por diversos intelectuais que tinham como objetivo pautar uma nova perspectiva para educação nacional.

É importante destacar que alguns intelectuais defenderam que o branqueamento da raça e o expurgo dos negros e miscigenados, seriam fatores que levariam o Brasil ao progresso, ainda que essa ideia fosse contestada por outros intelectuais da época. Nesta direção, são significativas as palavras de Roquette-Pinto, ao falar da sua trajetória no Museu Nacional entre os anos 1905 a 1935:

Durante mais de trinta anos de minha modesta vida de naturalista e professor, dediquei o meu renitente entusiasmo ao estudo da raça, da gente, dos tipos do Brasil... os dados objetivos da ciência, livres de qualquer influência sentimental, me convenceram de que os problemas humanos não derivam, no Brasil, de influências nocivas de cruzamentos ou atavismos biológicos, e são exclusivamente questões de meio, de herança social e de cultura... Foi a minha velha antropologia que me abriu esse novo caminho, no desejo de ser útil, única ambição veemente de minha alma brasileira... julguei encontrar na ciência e na técnica os dois "anjos da guarda" que devem marcar a estrada do nosso povo" (apud RIBAS, 1990, p.81)

É nesse período que ocorrerá a experiência internacional de Bertha Lutz com os museus americanos na perspectiva do museu moderno. Bertha Lutz ao falar do "Museu Moderno" revela o papel da ciência como mote fundamental para se pensar a educação pelos museus e reflete um pouco a experiência de geração traçada no

Museu Nacional do Rio de Janeiro, por Roquette-Pinto e outros intelectuais como Bruno Lobo e Arthur Neiva, que entenderam a ciência, principalmente a Antropologia e História Natural, como a resposta para se entender a civilização que ali nascia contribuindo para a (con) formação do homem republicano.

Os intelectuais do Museu Nacional – que circulavam em vários outros espaços, não estariam imunes ao movimento de renovação educacional. Um pensamento científico mais educativo para a população, começou a se germinar dentro do Museu Nacional ainda no século XIX, do Brasil, adquirindo força nas primeiras décadas do século XX, visando se instituir uma característica mais social da instituição. De acordo com Rangel (2014).

O museu social configurou-se como uma espécie de laboratório científico capaz de institucionalizar o campo das reformas sociais e, ao mesmo tempo, colocar-se a serviço da fundação de uma república social com influência ilimitada sobre a sociedade civil. (RANGEL, 2014, p.434)

Nesta perspectiva, Roquette-Pinto percebe o "museu social" como lugar de ciência e de educação que está em diálogo com a sociedade visando assim superar os problemas sociais como saúde pública e educação.

O museu será significativo no processo de renovação; para propagação de um ideário nacionalista que naquele contexto se construía; por ser o museu entendido como uma instituição com forte potencial para educar as pessoas. Como um instrumento moderno de educação, sua linguagem deveria ser entendida e percebida por todos, podendo através da conservação e do patriotismo histórico e artístico, educar. Se aproximando de uma Pedagogia Moderna na arte de ensinar::

A arte de ensinar, tal como a concebia essa pedagogia moderna, é, assim, pedagogia prática. Nessa pedagogia das faculdades da alma, ensinar é prática que se materializa em outras práticas; práticas nas quais a arte de aprender formaliza-se como exercício de competências bem determinadas[...] (CARVALHO, 2000, p.113)

Imbuído desse espírito renovador, o Museu Nacional buscava modernizar seu papel educativo (SOUZA, 2008). Assim sendo, podemos entender o porquê de Bertha Lutz investigar programas educativos dos museus americanos de caráter científico como o Museu Nacional, o seu lugar de atuação profissional:

Já que a investigação dos programas educativos dos museus americanos constituía o fito principal dos meus estudos, examinei detalhadamente os museus especializados para fins educativos e os departamentos educativos daquele cujo aperfeiçoamento maior, ou recursos mais amplos, lhes dão um papel preponderante na

educação popular. Considerando igualmente que o Museu Nacional, onde exerço a minha atividade, é dedicado às ciências naturais, dei maior atenção aos museus científicos, sem deixar, contudo, de visitar os museus de outra natureza. (LUTZ, 2008, p. 29)

Em 1924, será fundada a ABE – Associação Brasileira de Educação, da qual Bertha Lutz será membro fundadora. Nas atas das reuniões da Associação podemos perceber sua ativa participação desde a primeira reunião, pleiteando e pautando questões em torno da educação Nacional, junto com outros intelectuais como Edgard Roquette-Pinto que, em 1926, seria diretor do Museu Nacional e, com isso, responsável por vários projetos educativos daquela instituição Museal; ele também assinaria o Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Na estrutura do Museu Nacional Roquette-Pinto irá fundar, em 1926, a “5ª Secção de Assistência ao Ensino de História Natural”, onde Bertha Lutz terá ativa laboração (NOGUEIRA, 2010). Tendo como meta a articulação entre ciência e educação no processo de instrução escolar, essa Secção irá divulgar o ensino de História Natural. Nela, vemos na experiência de Bertha Lutz a capacidade de associar o Museu a uma ação pedagógica de criar possibilidades de diálogo com a população e a escola.

Durante os primeiros anos de atuação, a 5ª Secção de Assistência ao Ensino de História Natural ofereceu serviços para várias escolas; todos foram pautados na exibição de filmes e diapositivos, no empréstimo da Sala de Cursos para a realização de palestras e cursos com a utilização dos materiais e também com a oferta de gravuras para serem manuseadas durante as aulas. (PEREIRA, 2010, p.135-6)

A atuação dessa Secção se articulava em parte, às discussões em torno da Educação que aconteciam na sociedade brasileira na década de 1920, pautadas em torno de um novo discurso pedagógico, que ao se propor como pedagogia moderna e nova, apostará numa educação em múltiplas atividades, com interesse pelo trabalho, cooperação e liberdade do brincar, ou seja, uma aposta num naturalismo pedagógico (CARVALHO, 2002, p.388).

O ensino de História Naturalⁱ a partir da reforma de 1931, do ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, terá grande ênfase nos currículos escolares (ROMANELLI, 2007).

Bertha Lutz: a “especialista em museus” e educadora no Museu Nacional

As questões da educação pautadas por Bertha Lutz na ABE, seriam também objetos de discussão nos Congressos Feministas que a Federação, organizará a partir de 1922, ano do Centenário da Independência do Brasilⁱ. Sua militância em prol da emancipação feminina, não esteve descolada de sua atuação como intelectual que via a educação como emancipatória. Neste sentido, enquanto vinculada aquela instituição, esteve comprometida em pensar os museus se identificando, entre tantas outras habilidades profissionais, como especialista em museus.

O interesse de Bertha Maria Julia Lutz pelos museus era maior do que poderiam imaginar os seus estudiosos. Muitos desconhecem este lado da feminista, cientista, deputada e advogada que durante muitos anos dedicou-se ao universo museal. Bertha Lutz, entre suas várias habilidades profissionais, costumava incluir a de especialista em museus. O que nos permite constatar que a relação estabelecida com esses espaços era tão intensa como muitas das outras atividades desenvolvidas por ela (PEREIRA, 2010, p.85)

Entre os anos de 1922 e 1932, Bertha Lutz estará viajando aos Estados Unidos representando o Brasil e visando, entre outras atividades, conhecer museus e estabelecer redes de sociabilidade, aqui entendidas como um "grupo permanente ou temporário, qualquer que seja seu grau de institucionalização, no qual se escolha participar" (GOMES, 1993, p.64). Essas viagens podem ser vistas como parte do processo de modernização pedagógica do Museu Nacional, comprometido que estava com a educação do povo.

De acordo com Souza (2009), devido a essas viagens Bertha Lutz escreveu relatórios sobre diversos temas educacionais como: "Os sistemas de ensino e divulgação de Economia Doméstica e às aplicações à Agricultura" (1922); "O Ensino Doméstico e Rural na Europa" (1923), "O Ensino Doméstico nos EUA" (1925)ⁱ e "O papel educativo do Museu Moderno" (1932), onde focaria as experiências dos museus americanos tendo em vista a função educativa dessas instituições; e também do seu lugar de pesquisa e divulgação científica. Conforme suas palavras:

Ao Museu Moderno cabe uma dupla missão, de: instituto de pesquisa/orgão de divulgação; o primeiro aspecto, é fundamental; o segundo é igualmente importante mas necessita imprescindivelmente do primeiro porque a educação popular perde fatalmente todo o seu valor se os conhecimentos difundidos entre o povo não repousam sobre uma base científica sólida. (In. Fonte: FFBPF/AN)

Assim, o museu moderno, como lugar da ciência, seria também responsável para levar educação científica para a população.

Já que o museu moderno deseja ingressar conscientemente na vida do povo, o primeiro passo a dar consiste em levar ao conhecimento

do público a sua existência e as suas modalidades pelas quais espera contribuir para o progresso da educação popular. Todos os museus por mim visitados, salvo aqueles que se destinam exclusivamente ao pesquisador e especialista (que são muito raros), fazem intensa propaganda institucional. (LUTZ, 2008, p.43)

Pois nessa perspectiva educativa do povo, o museu moderno deve sacrificar “a sua atitude majestosa de isolamento aristocrático”, já que concorre com outras instituições sociais, educativas e recreativas para alcançar o povo.

Concorrendo com outras instituições sociais, educativas e mesmo recreativas, o **museu moderno** tem sido levado pelos seus orientadores mais radicais a adotar vários modos de interessar o público, de ampliar a sua esfera de ação e de contribuir eficazmente para a educação do povo. Tem sido um processo de democratização, em que o museu sacrifica a sua atitude majestosa de isolamento aristocrático para se colocar ao alcance da plebe (LUTZ, 2008, p.36)

Para construir esse conhecimento sobre os museus, a primeira viagem ocorre entre os meses de março a abril de 1922. Ela “foi incumbida de observar o funcionamento dos museus, métodos de preparo e de organização de mostruários e de divulgação do ensino de História Natural” (PEREIRA, 2010, p. 85). Ensino que ganhará destaque no Museu Nacional com a criação da “Quinta Secção”, em 1926, por Roquette-Pinto como anunciado anteriormente.

A segunda viagem acontece em 1925. O objetivo era ainda:

“... estudar a organização e preparo dos mostruários para os museus de história natural; método e progressos técnicos empregados na taxidermia; métodos de divulgação do **ensino de História Natural entre a população escolar**, a feitura de dioramas¹ e organização dos museus voltados para crianças. (PEREIRA, 2010, p.85) (Grifos nossos)

A terceira viagem aos Estados Unidos é patrocinada por Bolsa de Estudos recebida da Carnegie Corporation, para estudar 58 instituições de todos os tipos. Estudos que envolveram Museus de História Natural, Museus infantis e também o papel da mulher nos museus norte-americanos. Devido a essa viagem, realiza uma reflexão sobre o papel educativo dos Museus, expressa no relatório de 1932 entregue ao então Diretor do Museu Nacional, Edgard Roquette-Pinto. Nessa viagem se dedicará exclusivamente ao tema da educação em museus, apresentando reflexões significativas para a instituição a qual estava vinculada. No dizer de Pereira (2010), reflexões:

...acerca do papel desempenhado pelos museus americanos no que se refere ao papel educativo e de como ele atinge diferentes segmentos da sociedade. As informações recolhidas por Bertha a

auxiliam a pensar as possíveis relações com o Museu Nacional, instituição à qual prestava serviços. (PEREIRA, 2010, p.86)

A partir de seu estudo, Bertha Lutz defenderá o museu como uma instituição educativa para o povo, mas científica por proporcionar a pesquisa:

Primeiro, difundir a instrução e contribuir para o recreio intelectual da massa do povo; segundo, proporcionar ao pesquisador científico o ensejo de examinar e estudar detidamente todos os espécimes que constituem as coleções do Museu. (GRAY apud LUTZ, 2008, p.31)

Dos museus visitados, Bertha Lutz entendeu ser o museu para crianças do Brooklin "o mais belo elemento de educação da infância" (SOUZA, 2009). Para a militante feminista especialista em museus, esse Museu contribuía "para o desenvolvimento dos dons de observação e servindo de estímulo à bondade dos pequeninos, proporcionando-lhes ainda horas cheias de alegria e de encanto". (SOUZA, 2009, p.78)

Para concluir

Lia Gomes Pinto de Souza (2009) viu na trajetória acadêmica de Bertha Lutz no Museu Nacional o seu engajamento científico educador. Ao observar os museus norte-americanos, Bertha Lutz pensa a educação no Brasil; e de que forma o Museu se articulará com o movimento renovador existente. De suas experiências de viagens de estudos aos museus estrangeiros, ela registrou em seus relatórios várias técnicas e métodos pensados pelos museus norte-americanos para seduzir e instruir a população escolar, com ênfase no curso primário.

Conforme reportagem do jornal *O Globo*, de 19 de julho de 1932, intitulada "O Retorno da *Leader* do Feminismo Brasileiro", de volta ao Brasil Bertha Lutz receberia homenagens organizadas pela Federação Brasileira pelo Progresso e diversas outras instituições como União Universitária Feminina e Casa do Estudante do Brasil (RÉGIS, 2012). E se Bertha Lutz se apresentava como uma especialista em museus Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal e também signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a reconhecia como educadora, ao expedir circular às diretorias das escolas públicas, convidando-as a receberem a "educadora Dra. Bertha Lutz" que estava de volta ao Brasil.

Referências

BONATO, (Nailda Marinho). Concepções de educação doméstica: as teses da I

Conferência pelo Progresso Feminino - 1922. *Anais do VII Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas*, 2006. Campinas: FE-Histedbr/Unicamp. p. 1-10.

_____. O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. *Acervo: revista do Arquivo Nacional*, v. 18, n. 1-2 (jan./dez..2005). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

_____. *Relatório Científico do projeto As concepções da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino sobre a educação feminina*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. (Digitado)

_____. *Projeto de pesquisa Mulheres no ensino superior: trajetórias de lutas e conquistas*. Rio de Janeiro: Faperj/Unirio, 2011. (Digitado)

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. SP, Cia das Letras, 1990.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ-UCAM, 1999.

LÔBO, Yolanda. *Bertha Lutz*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagena, 2010.

LUCAS, Mariana da Costa, FERREIRA, Marcia Serra. "Formação de professores de Ciências e Biologia na UFRJ (1960/70): estabilidades e mudanças curriculares". In XAVIER, Libania; MARINHO, Nilda. *Passado e presente da profissão docente: os professores e suas relações com a política*. Rio de Janeiro, 1916 (digitado)

LUTZ, Bertha Maria Julia. *A função educativa dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Muiraquitã, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na primeira República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. Educação museal - Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Secção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

RANGEL, Jorge Antônio. Edgard Roquette-Pinto. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Editora Massangana, 2010.

REGIS, Caren Victorino. *A presença feminina na Casa do Estudante do Brasil (1931-1951): a atuação da União Universitária Feminina*. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SCHUMAHER, SCHUMA, BRAZIL, Érico Vital. *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SIRINELLI, François. Os Intelectuais. In: REMOND, René. *Por uma História Política*. 2ªed. Tradução de Dora Rocha, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 231-269.

SOUZA, Lia Gomes. "Educação e profissionalização em ciências. Bertha Lutz no Museu Nacional do Rio de Janeiro, décadas de 1920 e 30". *Anais do XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão*. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA DITADURA MILITAR: AS AÇÕES DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS/MG

Leni Rodrigues Coelho

Universidade do Estado do Amazonas/UEA

lenicoelho@yahoo.com.br

Este trabalho analisa as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) enquanto política pública, implantada no município de Patos de Minas em um período histórico determinado (regime militar). Neste sentido, procura-se compreender o MOBRAL como um movimento organizado de forma hierárquica e com objetivo de elaborar e disseminar concepções de mundo, de homem e de educação de acordo com os ideais almejados pela sociedade dominante, ideais estes, que estão intimamente ligados ao sistema político e econômico do país.

O MOBRAL, foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, porém sua implantação em Patos de Minas só, ocorreu no dia 17 de setembro de 1970, demorando portanto, quase três anos para que este fosse desenvolvido. Esse movimento, iniciou-se em janeiro de 1970 em caráter experimental, sendo oferecido inicialmente para trinta e duas cidades, e a partir de setembro do mesmo ano começou sua operação em grande escala.

O MOBRAL preocupou-se em divulgar suas ideologias tanto no âmbito nacional quanto local. É possível perceber tais dados a partir da análise feita nas reportagens dos jornais que circulavam em Patos de Minas neste período. Tais jornais propagavam o discurso em prol da erradicação do analfabetismo através do MOBRAL. Este programa, começou a ser divulgado através da imprensa patense, a partir de janeiro de 1970, período este, em que iniciou-se em caráter experimental, e daí em diante o movimento passou a ser divulgado constantemente nas páginas dos jornais da Folha Diocesana de Patos de Minas.

De acordo com Corrêa (1979), o MOBRAL estabeleceu-se através de Comissões Municipais (COMUM), na qual constituía-se principalmente por voluntários e líderes locais. Cada COMUM tinha autonomia para preencher funções e desenvolver as atividades de alfabetização, porém essa autonomia dependia do sucesso ou

insucesso dos resultados obtidos. Dessa forma, percebe-se que o MOBRAL além de ter uma estrutura hierarquica, também tinha seus cargos ocupados por indicação de lideranças locais. Esse tipo de prática é percebida no que se refere ao cargo de professores, já que estes não passavam por um processo seletivo para atuar em tal área.

A partir das informações prestadas (entrevista oral) pelas ex-professoras acerca dos critérios utilizados para selecionar os professores do MOBRAL, verifica-se que não havia um processo seletivo, pois as professoras eram escolhidas dentre as melhores alunas do 2º ano do Ensino Normal, pela professora da Escola Normal, que ocupava também, o cargo de Coordenadora Geral da Comissão Municipal. Portanto, percebe-se que esse cargo era ocupado através de indicação da COMUM. A esse respeito, a ex-professora do MOBRAL, afirma que:

Elas tinham que está fazendo o Curso Normal, tinha que está no 2º ano, tinha que ter um bom rendimento escolar, ser as melhores alunas da turma, tinha que ter um bom comportamento moral dentro e fora da sala de aula[...]. Geralmente a Dona Filomena, era quem escolhia. Então, ela fazia a seleção dessa forma. (Luzia: ex-professora do MOBRAL)

Na entrevista foi possível apreender que as ex-professoras do MOBRAL não tinham uma boa qualificação profissional. No entanto, se for analisado o contexto em que se encontrava o município de Patos de Minas no início da década de 1970, percebe-se que não poderia haver professores atuando no MOBRAL com o ensino superior, uma vez que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada apenas em 1970.

Os dados do IBGE de 1970 mostram a dura realidade no âmbito educacional do município de Patos de Minas neste período, uma vez que havia ainda um percentual elevado de pessoas sem instrução ou apenas com as séries iniciais do ensino fundamental, já que estes somavam aproximadamente 80% da população entrevistada, e isso se apresentava como um fator agravante no que tange ao desenvolvimento e progresso da região, pois a educação é vista como fator primordial no que concerne a tais conquistas.

Tal discurso, se faz presente em todo o desenrolar do projeto, já que este pregava a ideologia de que o indivíduo deveria ser qualificado para poder desenvolver a consciência de seus direitos e deveres, o que propiciaria melhor qualidade de vida e consequentemente, se tornaria um ser ativo e participativo perante a sociedade. Este discurso, pode ser percebido em matéria jornalística concedida a Folha Diocesana em

fevereiro de 1972, pela srta. Maria do Carmo Moller, funcionária do movimento no estado Minas Gerais, que esteve presente na cidade a fim de inspecionar e orientar quanto aos objetivos e filosofia do MOBRAL. Na entrevista a funcionária esclarece a importância da semi-qualificação na vida do ser humano.

Semi-qualificação, é o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de habilidades que influem na subsistência da família. Atividades desenvolvidas no meio da família podem concorrer de forma efetiva, para melhorar o seu nível econômico, além de favorecer a criação de pequenos núcleos industriais, comerciais e agrícolas. Nós estimulamos o aperfeiçoamento de fibras, frutos minerais, isto é, os recursos materiais locais. Procuramos desenvolver no grupo familiar o uso e emprego do dinheiro, organização do tempo, a distribuição de tarefas de acordo com as possibilidades de cada membro, os hábitos de trabalho e participação em equipe, a compreensão dos próprios direitos e deveres comunitários. Enfim, vitalizar e valorizar o homem. O HOMEM TOTAL, isto é, o homem em todos os seus aspectos: físico, intelectual, emocional e social. (O MOBRAL no País e em Patos de Minas. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 10 de fev. 1972, nº 45, p. 05).

Diante do entusiasmo do MOBRAL pelo desenvolvimento e progresso do país, percebe-se a existência de um jogo ideológico no intuito de convencer a sociedade de que os problemas enfrentados pelo país era exclusivamente de ordem educacional, ou seja, os únicos culpados pelo atraso do país eram os analfabetos. A seguir encontra-se um artigo jornalístico publicado no jornal Correio de Patos acerca deste assunto.

O grande numero de pessoas analfabetas e semi-analfabetas impede o desenvolvimento de um país. Participar do trabalho de alfabetização é participar ativamente no Desenvolvimento do Brasil, permitindo a todos os indivíduos alcançarem melhores condições de vida, de uma vida digna e construtiva. O alfabetizado é, portanto, um agente de Progresso e Desenvolvimento. A alfabetização não é só ensinar o aluno a ler, escrever e contar, mas também dar-lhes oportunidades de desempenhar conscientemente seu papel de cidadão e membro produtivo da sociedade. Portanto a criação do MOBRAL, vem tendo isso: proporcionar através da alfabetização melhores condições e melhores níveis de vida culturais e econômica, de acordo com as possibilidades de cada indivíduo. (MOBRAL: Preparando um amanhã melhor. **Correio De Patos**. Patos de Minas, 04 de out. 1980, nº 204, p. 04).

Segundo Corrêa (1979), o MOBRAL era um movimento eminentemente municipalista, uma vez que adotava uma política descentralizadora, já que as lideranças locais tinham autonomia e liberdade para executar tal projeto. Dessa forma, o MOBRAL seria um exemplo vivo e uma política em que as comissões municipais

poderiam tomar suas decisões sem consultar o órgão central. No entanto Haddad (1991), ressalta que o MOBRAL criou uma estrutura adequada aos objetivos políticos, já que sua intenção era a de criar uma campanha de massa com um controle doutrinário.

No que tange ao âmbito local, verificou-se que o MOBRAL tinha uma hierarquia inegável, já que a COMUM estava atenta ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelas professoras, e isso se dava através de fiscalização e treinamento do pessoal envolvido no projeto. Quanto ao processo pedagógico do movimento, era centralizador e hierárquico, uma vez que o professor não tinha autonomia para desenvolver suas atividades, pois estas já se encontravam prontas pelos coordenadores, cabendo a estes, apenas colocá-lo em prática. Tais afirmativas encontram-se na entrevista concedida pela ex-professora do MOBRAL.

O professor não tinha autonomia nenhuma. O processo pedagógico era proposto pelos coordenadores e o professor tinha que seguir a risco aquilo que era imposto. Ele era autoritário. O MOBRAL acreditava que sabia o que era melhor pro povo. As atividades eram impostas pelos planejadores. Militarismo mesmo. (Márcia: ex-professora do MOBRAL)

De acordo com Haddad (1991), os coordenadores e supervisores do MOBRAL tinham como função garantir a implantação das orientações gerais desse movimento. Para tanto, foi necessário o treinamento dos supervisores através de encontros nacionais realizados no Rio de Janeiro/MOBRAL Central.

Quanto as atribuições administrativas e pedagógicas da supervisora de área se resumem em:

Diagnosticar o município quanto ao número de analfabetos, implantar classes, verificar recursos humanos financeiros e materiais, assinar convênios, verificar prestação de contas, avaliar e promover recrutamento de alfabetizadores, professores, alunos, locais e equipamentos. Capacitar todo pessoal envolvido, reciclar, orientar quantas medidas corretivas, supervisionar o funcionamento de todos os programas, elaborar planejamento com os grupos visando minimizar as falhas quanto a metodologia, realizar treinamentos específicos, treinar em serviço com trabalho cooperativo, promover ações voluntárias, atividades culturais, realizar cursos profissionalizantes, etc. (Sônia: ex-supervisora)

Ao fazer uma análise da entrevista concedida pela ex-supervisora de área do MOBRAL de Patos de Minas, percebe-se uma organização estritamente hierárquica neste projeto. Dessa forma, fica evidente que os supervisores eram treinados pelo MOBRAL/Central, a fim de que estes ao voltarem aos seus respectivos municípios,

tivessem condições de treinar e fiscalizar os professores, além de repassar a ideologia do movimento.

Embora o MOBRAL pregasse o discurso de que não era centralizador e hierárquico, e que seu programa era evolucionário, aberto, participativo, e que as pessoas discutiam com toda liberdade e sem dirigismo as coisas de seu mundo, tem-se a nítida visão da divergência entre o discurso oficial do MOBRAL e a realidade vivenciada em termos práticos. Neste sentido, Haddad (1991), salienta que as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias, já que o MOBRAL se desenvolveu em um contexto que havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio por parte das oposições, como também, intensa campanha na mídia o que propiciava maior êxito em seus objetivos.

No âmbito local, verifica-se através da entrevista concedida pela ex-professora do MOBRAL que o discurso oficial é contraditório, já que seu discurso evidencia que o MOBRAL partia de uma visão pré-determinada, uma vez que o professor deveria apenas executar as funções estabelecidas. Assim, constata-se que suas afirmações vão de encontro aquelas defendidas por Haddad anteriormente. O trecho abaixo mostra que o professor não tinha autonomia didático-pedagógica.

Não porque nossa função era apenas executar o projeto[...] Já vinha tudo prontinho, tudo pré-estabelecido. E a nós como monitoras, cabia somente colocá-lo em prática, do jeitinho que ele era apresentado a nós. Mesmo porque semanalmente a gente estava dando aula e de repente entrava uma equipe da fiscalização né, pra ver se a gente estava realmente fazendo a coisa direitinho, como tinha nos ensinado. (Luzia: ex-professora do MOBRAL)

Segundo Corrêa (1979), o MOBRAL tinha o objetivo de integrar os mobralenses no mercado de trabalho, o que elevaria os índices de crescimento econômico, além de propiciar ao indivíduo, o desenvolvimento em termos de autoconfiança, valorização, liberdade e responsabilidade. Esse tipo de discurso também se fazia presente aqui na região, e isso é evidenciado nos artigos jornalísticos ao mostrar o empenho dos dirigentes locais em incutir nos indivíduos a importância no que tange a educação.

O homem vale pela sua cultura. Por isso empenhamos: Vamos desenvolver o nosso povo, abrir-lhe os olhos para o desenvolvimento. No dia 03, em todos os grupos da cidade, tiveram início as aulas do MOBRAL. (MOBRAL em Foco. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 06 de fev.1975, nº 787, p. 01).

Diante disso, percebe-se que estes discursos não passaram de um jogo ideológico, uma vez que não é possível constatarlos na prática, ficando apenas na teoria. Portanto, acredita-se que o MOBRAL não poderia oferecer a seus alunos uma educação em que levassem ao desenvolvimento pleno já que este foi desenvolvido em um contexto (regime militar), que não era permitida a liberdade de expressão.

Dessa firma, fica evidente que não era de interesse dos governantes que o MOBRAL levasse o indivíduo a reflexão, pois naquele momento o importante era apenas ensinar os alunos a assinar o nome para aumentar o número de eleitores uma vez que estes tornavam-se “*presas fáceis*” para os políticos, já que não tinha consciência da realidade vivenciada, como também capacidade para interpretar os discursos pregados por políticos naquele momento. Isso é confirmado através do relato da ex-professora do MOBRAL, no que tange a sua opinião acerca dos objetivos do MOBRAL.

[...] ensinar a ler e escrever, pra aumentar o número de eleitores e não pra criar um cidadão que pudesse está crescendo, desenvolvendo, buscando sua melhoria na qualidade de vida. [...] Eles não tinham condições de interpretar nem o discurso de um político, nem um texto político. [...] Eles liam, mas não interpretavam [...] Aprendiam a ler e escrever, o que facilitava então pra tirar o título de eleitor e votar. Só isso. (Maria: ex-professora do MOBRAL)

A fala das ex-professoras converge com o discurso dos ex-alunos, uma vez que estes acreditam que o tema política faz parte de um assunto do qual eles não tinham conhecimento, ou seja são pessoas leigas no que concerne ao assunto. A partir de tais dados, percebe-se que o movimento de políticos na escola, não despertou nos alunos a consciência de que por trás das visitas e dos brindes oferecidos havia o interesse pelo voto, e isso ocorria por estes não possuírem uma consciência crítica do contexto em que estavam inseridos.

A gente sabia poco sob esse assunto, mais a gente via eles rabiano as iscola, sempre ia visitar, levava lanche, coisas gostosa pra gente cumer. Levava leite, leite em pó, é, mais a gente era leigo neste assunto. Num sabia. (Iracema: ex-aluna do MOBRAL)

Para Corrêa (1979), o MOBRAL veio para modificar o panorama educacional, econômico e social da população menos favorecida. No entanto, as entrevistas feitas com ex-alunos do MOBRAL de Patos de Minas mostram que isso não aconteceu, pois estes eram e continuam sendo pessoas humildes e sem expectativas em relação a

melhoria da qualidade de vida, além de possuírem uma baixa estima acentuada. O trecho da entrevista da ex-aluna do MOBRAL retrata tais dados:

[...] é vontade mermo de aprender assinar meno o nome é, qui eu num sabia nada. Intão como diz o caso, já tava veia, mais cheguei e tinha iscola ali pertim e fui lá e matriculei eu merma. Mais daí, a cabeça tava muito ruim, eu fiquei só um meis, num aprindi quais nada não. (Josefa: ex-aluna do MOBRAL)

Quanto a situação social e econômica dos ex-alunos do referido programa, verificou-se que não houve alteração devido ao ingresso no mesmo. A seguir encontra-se um trecho da entrevista da ex-aluna do MOBRAL acerca deste assunto: “Não. Num hove não. A alteração é sair procupada com a casa e os minino, num tinha mais nada não” (Josefa: ex-aluna do MOBRAL).

O MOBRAL procurou responsabilizar o indivíduo analfabeto pelos seus possíveis fracassos, já que todos são dotados de poder. Sendo assim, basta este querer que o conseguirá, no entanto, há uma distância gritante entre querer e poder, principalmente se estiver referindo ao contexto da ditadura.

Outro discurso pregado por Corrêa (1979), é que o MOBRAL faz mais do que ensinar a ler e escrever, além disso, o programa forma seres responsáveis, críticos e livres, dentro de uma perspectiva de auto-transformação e transformação do mundo. Entretanto, Paiva (1987), salienta que no período do regime militar não era permitida a criticidade, uma vez que esta, poderia colocar em risco os interesses dos governantes, por isso, a importância de se pregar um tipo de discurso na teoria, e outro totalmente oposto na prática. Sendo assim, este discurso se tornou o meio mais viável para controlar os possíveis atos de rebeldia da população.

No que tange ao âmbito regional, percebe-se que houve controle por parte dos dirigentes locais uma vez que estes determinavam de que forma os professores executaria suas funções. Para que tais objetivos se efetivassem, foi necessário vigiar os sujeitos envolvidos a fim de não ultrapassar aquilo que era determinado. Diante disso, nota-se que o professor não tinha autonomia em sala de aula tornando assim, o ensino puramente técnico. Portanto verifica-se que o discurso do MOBRAL não condiz com as práticas desenvolvidas em Patos de Minas. Neste sentido, a fala da ex-professora do MOBRAL revela que eram fiscalizadas em sala de aula: “De vez enquanto a gente recebia visita sim. Eu recebi várias visitas da coordenadora e recebi também da supervisora” (Joana: ex-professora do MOBRAL).

Portanto o MOBRAL no município de Patos de Minas se desenvolveu de forma imposta, já que seus dirigentes não discutiram com os sujeitos envolvidos os

meios mais viáveis para a implantação e desenvolvimento de suas atividades. Assim, verifica-se que o MOBRAL não tinha o intuito de oferecer uma educação em que o aluno tivesse possibilidade de se desenvolver intelectualmente. Embora pregasse o discurso de que seus alunos além de saírem do curso alfabetizados, estes também estariam preparados para prosseguir estudos mais avançados. Nota-se também através de entrevista com ex-professoras que seus alunos eram pessoas humildes e tinham sonhos muito simples, sendo estes desprovidos de uma consciência crítica por isso, não tinham condições de ter sonhos mais amplos e muito menos de crescer intelectualmente, pois o fato de aprender assinar o nome já era motivo de grande satisfação.

Diante disso, percebe-se que o MOBRAL não propiciou aos seus alunos as condições necessárias para que estes se desenvolvessem, já que não recebiam incentivos no que tange ao prosseguimento dos estudos. De acordo com a ex-professora do MOBRAL, o aluno ao terminar o curso não tinha oportunidade para continuar seus estudos, pois ao terminar o semestre são encerradas as turmas e começam outras com novos alunos. Além disso, não existiam nas proximidades escolas que oferecessem cursos noturnos para alunos trabalhadores.

O MOBRAL pregava o discurso de que seu alfabetizador era conscientizado para o fato de que seu aluno não era uma tábula rasa e que ele podia escrever suas verdades absolutas, pois este aluno já tem uma experiência de vida e que deve ser conhecida, reconhecida e respeitada. Para o MOBRAL, o mais importante é o aluno por isso, foram integrados nas disciplinas temas ligados à vida cotidiana dos mesmos ou seja, o MOBRAL teria reconhecido a realidade dos seus alunos.

Porém verifica-se através de entrevistas com ex-professoras que isso não ocorreu, uma vez que não foi levado em conta a realidade do alunos já que o importante naquele momento era enfatizar as gigantescas obras que o governo estava construindo. Diante disso, percebe-se que as autoridades governamentais pretendiam coibir as ações dos professores para que estes não despertassem uma consciência crítica em seus alunos já que o objetivo era o de disseminar a idéia de que estavam trabalhando em prol do bem estar da sociedade.

De acordo com Corrêa (1979), as palavras geradoras foram selecionadas a partir das necessidades básicas do ser humano e que tais palavras têm relação com o mundo físico e psíquico como também, do contexto social e profissional de seus alunos.

No que se refere ao âmbito regional, verifica-se através das entrevistas que o material didático-pedagógico eram insuficiente para atingir os objetivos fixados, já que

a metodologia adotada não era condizente com a realidade dos alunos. De acordo com a ex-professora do MOBRAL, a grande preocupação no momento era com a qualificação da mão de obra, ou seja, os objetivos estavam voltados para o mercado de trabalho.

O material era ineficiente, embora fosse composto de um livro de texto, que era o livro do aluno, um livro de exercícios de matemática, o livro do professor e um conjunto de cartazes. Quanto a metodologia até que não tinha muita diferença da alfabetização funcional, mas ela não atendia a individualidade do aluno. O método saía do aspecto simples da alfabetização e propunha atividades relacionadas as quatro primeiras séries do primeiro grau. Era como um grande método paralelo de educação. Havia uma grande preocupação com a formação de mão de obra e colocação no mercado de trabalho (Márcia: ex-professora do MOBRAL).

De acordo com Corrêa (1979), o MOBRAL implantou diversos programas dos quais priorizou as áreas: profissionalizante, cultural, de saúde e ação comunitária. No âmbito local percebe-se a presença de tais programas, e estes são evidenciados através do jornal Folha Diocesana. Na área cultural foi divulgado a oferta de prêmios oferecidos aos primeiros colocados do concurso de teatro. Isso ocorria com a finalidade de atrair as massas populares o que facilitaria a divulgação da ideologia do MOBRAL. A reportagem a seguir mostra um concurso em Patos de Minas em 1970 com premiações para os primeiros colocados.

O MOBRAL fará realizar um concurso de teatro, devendo as mesmas serem inéditas e em língua vernácula. Poderão ser premiadas até 5 peças. A cada obra escolhida caberá um prêmio de CR\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiro). (Prêmio MOBRAL. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 15 de nov. 1973, nº 725, p. 01).

Ao analisar as documentações do MOBRAL em Patos de Minas, foi possível perceber que os programas, *Cultural, Esporte para todos e os cursos Profissionalizantes (corte, costura, e de empregadas domésticas)* eram dados maior ênfase. Percebe-se também, que a imprensa local procurou divulgar intensamente os objetivos e as ações do MOBRAL.

Embora o MOBRAL pregasse o discurso de que os cursos profissionalizantes ofereciam aos seus alunos o crescimento pessoal e o aperfeiçoamento profissional, nota-se que estes não contribuíram para a melhoria da qualidade de vida do mobralense uma vez que as entrevistas concedidas pelos ex-alunos mostram que não houve alterações no que tange a situação sócio-econômica que estejam atribuídas ao ingresso no projeto.

O MOBRAL procurou através de suas ideologias mobilizar as entidades das mais diferentes classes sociais do município, pois acreditavam que o analfabeto não é responsabilidade apenas do governo e sim de todos da sociedade. Dessa forma, cada um de nós, deve contribuir de forma ativa e participativa no intuito de eliminar o analfabetismo presente em nossa sociedade. Tal discurso se faz presente na entrevista concedida por Moller no jornal Folha Diocesana de Patos de Minas em 1972. Diante disso, a referida funcionária do MOBRAL acredita que todos os indivíduos são responsáveis pelos problemas gerados devido a falta de escolarização e por isso, lança discursos apelativos a fim de conseguir apoio das entidades não governamentais, através de campanhas e promoções sociais.

Através de campanhas, promoções sociais, atendimento às leis: 1.123 de 8.9.70 e 58.400 de 10.5.66. O analfabeto não é apenas do governo; é de todos nós da comunidade. Cada pessoa que participa de maneira, ou outra, está 'engajada', está compromissada com o programa do MOBRAL que deve dar a sua contribuição através de uma participação ativa e efetiva. Esta participação deve ser crítica, isto é, deve decorrer de uma observação e de um julgamento objetivo, evitando esquemas e considerações sem fundamento científico. Quero deixar aqui meu pedido as entidades de classes – Lions, Rotary, A.C.A.R, L.B.A e outros, que continuem dando o mesmo apoio moral a fim de extinguir o analfabetismo neste próspero e promissor município. (Estudantes patense Colaboram com o MOBRAL. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 10 de ago. 1972, nº 662, p. 01).

Além do apoio empresarial, o MOBRAL contou também com o auxílio e colaboração da igreja católica. A aliança entre MOBRAL e igreja católica em Patos de Minas fica evidente nas matérias jornalísticas publicadas no jornal Folha Diocesana. A seguir, encontram-se trechos que retratam essa relação.

Seguirá a Belo Horizonte o Exmo e Revmo. Sr. Monsenhor João Baptista Balke, representando a Diocese de Patos de Minas, participará de um encontro com os Prefeitos Municipais em Belo Horizonte, ocasião em que o MOBRAL fará o lançamento de seu programa para o ano de 1971. (BALKE, Monsenhor João Baptista. Representante diocesano no encontro do MOBRAL. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 11 de fev. 1971, nº 593, p. 01).

Dessa forma, verifica-se que a igreja católica teve uma participação relevante no que tange a alfabetização de jovens e adultos em Patos de Minas pois, percebe-se que os representantes da mesma estavam presentes nos encontros e solenidades organizadas pelo MOBRAL, além de celebrar missas nos encerramentos das atividades desenvolvidas pelo projeto.

O movimento de alfabetização encerrou solenemente suas atividades, no dia 10 (domingo) com participação na Missa das 9 horas, na Matriz, estando presentes coordenadores, professores, 2560 alunos e o prof. Dr. José R. Duarte. (MOBRAL. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 24 de mai. 1971, nº 604, p. 01).

Para o MOBRAL é extremamente relevante o apoio da igreja católica, já que esta poderia contribuir de forma significativa na disseminação de sua ideologia entre os fieis religiosos. Por isso da importância de unir forças com a igreja em todos os pontos do país. A matéria a seguir evidência nitidamente o apelo do MOBRAL em prol de tal união:

Dentro da programação estabelecida pelo Governo e que vem sendo desenvolvida pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em todo os pontos do país, é da capital relevância a união de esforços com a Igreja Católica, no sentido de, mais rápido e decisivamente, integrar as pessoas no contexto social de suas comunidades, foi o que escreveu a D. Jorge Scarso o Secretário Executivo do MOBRAL, Marcos de Carvalho Cardau. (MOBRAL & Igreja. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 27 de mar. 1975, nº 795, p. 01).

Portanto, percebe-se que as festividades organizadas pelo MOBRAL em Patos de Minas tinham o intuito de integrar as massas populares em seus programas, além de arrecadar fundos para a manutenção dos mesmos. O movimento procurava estar sempre presente em manchetes de jornais, já que seria interessante estar divulgando suas ações e por isso tudo que acontecia era publicado na imprensa como algo inédito, até mesmo a entrega de certificados, uma vez que demonstraria para a população suas ações no que se refere a extinção do analfabetismo. A matéria jornalística abaixo divulga a conclusão de mais um curso do MOBRAL em Patos de Minas.

No dia 20, no Colégio Estadual 'Professor Antônio Dias Maciel', foram entregues os certificados de conclusão a mais uma turma do MOBRAL. Desta vez foram 58 concluintes e atingimos a mais de 280 pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL em nossa cidade, no corrente ano. (MOBRAL. **Folha Diocesana**. Patos de Minas, 28 de out. 1973, nº 723, p. 01).

Para Corrêa (1979), o MOBRAL tinha como objetivos principais a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, o que possibilitaria a concretização de uma política de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, cujo intuito era atingir toda a população brasileira. No entanto,

Haddad (1991), afirma que o curso oferecido pelo MOBRAL era aligeirado, não havia fundamentação pedagógica, já que não teve a participação dos educadores como também desenvolveu-se um discurso carregado de preconceitos no que concerne ao aluno analfabeto. Esse movimento preocupou-se em oferecer um material didático do qual a qualidade gráfica se sobrepõe ao conteúdo, ou seja, o MOBRAL pretendia atingir os objetivos estratégico-político e não os de caráter educacional como se pregava em seus discursos.

Em Patos de Minas , verifica-se através das entrevistas concedidas pelas ex-professoras que os alunos ao terminar o curso do MOBRAL não conseguiam dominar habilidades básicas de leitura, escrita e principalmente interpretação de texto. Isso ocorre devido a fatores referentes ao curto tempo de estudo, por não haver um outro projeto dando continuidade a este, e por o aluno não poder matricular-se em outra etapa, no caso de não está alfabetizado. Dessa forma, os coordenadores do MOBRAL estavam interessados mais na quantidade de certificados entregues do que na qualidade do ensino.

Os dirigentes do MOBRAL fixaram uma duração de cinco meses com duas horas diárias de aula, uma vez que acreditavam que esse tempo era suficiente para que os alunos se alfabetizassem. Para Corrêa (1979), os resultados obtidos foram satisfatórios e por isso, a duração de cinco meses foi mantida até o final do projeto. Entretanto, percebe-se através de entrevistas realizadas com ex-professora do MOBRAL que os alunos não saíam alfabetizados devido principalmente ao tempo pré-estabelecido pelo MOBRAL já que cinco meses não era suficiente para proporcionar ao aluno o conhecimento básico do ensino fundamental. Além disso, a ex-professora afirma que o indivíduo adulto tem mais dificuldade no processo de alfabetização do que aqueles que estão na idade própria.

Acredito que não. O tempo era muito curto, era um período de 5 meses, então pra proporcionar um conhecimento básico correspondente às quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau era muito pouco. Além do tempo ser muito pequeno, a alfabetização do indivíduo adulto é muito mais lenta do que a alfabetização infantil, principalmente no que se refere a coordenação motora , que é muito grossa né. (Márcia: ex-professora do MOBRAL)

A ex-professora do MOBRAL, afirma na entrevista que era necessário convencer os alunos da importância de frequentar as aulas diariamente uma vez que estes faltavam frequentemente devido a problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem e falta de perseverança no que concerne aos seus objetivos.

As principais dificuldades era convencer os alunos a assiduidade as aulas. Eles faltavam muito. Reclamavam de problemas de saúde, do frio e da chuva. Isso ocorria também, devido a idade deles. Um outro problema era evitar a evasão, o que era muito frequente. Logo de início, alguns desanimavam, achavam que estava difícil, que não iam conseguir aprender. Eles queriam resultados imediatos, o que não ocorria, principalmente de adultos. (Márcia: ex-professora do MOBRAL).

Diante disso, percebe-se que as ex-professoras tinham a preocupação em criar estratégias para que os alunos não desistissem do curso, já que acreditavam que o cansaço e a baixa estima estavam intimamente ligados à evasão escolar.

Ao analisar as entrevistas concedidas pelos ex-alunos verifica-se que suas opiniões acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula convergem com o que foi relatado pelas ex-professoras. De acordo com o ex-aluno do MOBRAL a evasão escolar se dava por estes estarem: “Muito cansado, trabalhava muito, o mesmo por falta de incentivo, num tinha vontade de aprender, e deixou a escola” (Iracema: ex-aluna do MOBRAL).

Para o ex-aluno do MOBRAL a maior dificuldade encontrada no processo de ensino-aprendizagem ocorreu em termos de coordenação motora, uma vez que é muito difícil aprender a manusear um lápis depois de adulto. “É, no início era inscrever né. É difícil a saber inscrever, qui se a gente nunca inscreveu pra começar pegar num lápis é, a dificuldade é grande ” (José: ex-aluno do MOBRAL).

A evasão escolar dos alunos mobralenses fez com que algumas turmas fossem extintas já que havia um percentual mínimo de alunos por turma, e por isso não foi possível o prosseguimento da etapa em algumas turmas, uma vez que o índice de evasão se encontrava elevado.

[...] muitos abandonaram, muitos dizia que tava cansado, trabalhava muito durante o dia, o mesmo por falta de incentivo, num tinha vontade de aprender, e deixou a escola. E os alunos foram evadidos e ficaram difíceis pra professora né, e ela falava se eles num voltar vai ter qui fechar, foi até qui infelizmente, fechou. (Iracema: ex-aluna do MOBRAL)

De acordo com Corrêa (1979), foi fixado um limite mínimo de 15 alunos e máximo de 25 por classe. Além disso, a gratificação recebida pelo professor tinha como base o valor aluno-programa, do qual justificava-se que tal pagamento tornava-se mais viável por propiciar mais interesse ao alfabetizador, já que a frequência do mobralense estava intimamente ligada ao salário recebido pelos professores.

No que se refere ao âmbito regional, nota-se que tais exigências também se faziam presentes. Estas afirmativas foram constatadas através de entrevistas

realizadas com ex-professoras do MOBRAL ao ser questionadas acerca da quantidade de alunos por turma neste projeto. De acordo com estes sujeitos, o número de alunos variava já que dependia muito mais do esforço deles do que da própria coordenação do MOBRAL. Por isso, as ex-professoras tinham que sair nos bairros visitando as residências no intuito de atrair alunos analfabetos para a sala de aula, já que o salário recebido variava de acordo com o número de alunos presentes.

Para Corrêa (1979), a atuação prioritária do MOBRAL em relação ao problema do analfabetismo era de eliminá-lo no decorrer da década de 1970, e que seus esforços estariam concentrados na faixa dos 15 aos 35 anos de idade, uma vez que esta faixa etária representava grande parcela da população ativa no país. Diante disso, seria necessário preparar urgentemente o indivíduos para o mercado de trabalho, já que o país passava por um momento de crescimento econômico e intensa urbanização.

Todavia, percebe-se através das entrevistas concedidas por ex-professoras que o MOBRAL em Patos de Minas não conseguiu seduzir a população mais jovens uma vez que estes: “eram mais idosos mesmo. A partir dos 40, 50, até 60 anos. Por aí” (Luzia: ex-professora do MOBRAL).

Diante dos dados do IBGE de 1980, verifica-se que a população residente em Patos de Minas neste período era bastante jovem, uma vez que o percentual de pessoas na faixa de 0 a 29 anos atingiam um índice de quase 70% da população entrevistada. A partir de tais dados, percebe-se que o MOBRAL patense ao atrair apenas alunos com faixa etária acima de 30 anos não atingiu seus objetivos, já que seus alunos fazia parte de um percentual de pouco mais de 30%. Além disso, não possuíam expectativas quanto a melhoria da qualidade de vida.

O MOBRAL deu prioridade a alfabetização de adultos por que o Brasil fazia parte dos países-membro da UNESCO, e por esse órgão acreditar que o analfabetismo é o grande fator de impedimento para o desenvolvimento das nações. Diante disso, o MOBRAL optou por um programa de massa em grande escala, programa este que lhe permitisse erradicar o analfabetismo no país em dez anos, o que gerava uma relação confortável entre o governo brasileiro e a UNESCO.

No que se refere ao MOBRAL em Patos de Minas percebe-se que não alcançou o objetivo de erradicar o analfabetismo de adolescentes e adultos até 1980, pois os dados do IBGE mostram que em 1980 ainda havia cerca de 23,7% de homens e 25,8% de mulheres da população entrevistada sem escolaridade, índice este, considerado elevado diante do discurso desenvolvido no decorrer dos anos de 1970.

Ao analisar a educação após dez anos de atuação do MOBRAL verifica-se que as mudanças não foram significativas, já que os índices de pessoas sem escolaridade e ou apenas com as séries iniciais ainda continuam elevados. Dessa forma, verifica-se que os dados obtidos acerca da atuação do MOBRAL em Patos de Minas demonstram que esse projeto não saiu do papel, uma vez que o seu discurso oficial não condiz com suas ações em termos práticos. Percebe-se também que o índice de analfabetismo divulgado pelo MOBRAL não converge com os dados do IBGE.

No projeto MOBRAL a proposta de educação era baseada nos interesses políticos do regime militar, por isso era necessário o jogo ideológico, do qual pregava-se o discurso de que seus alunos saíam capacitados para o mercado de trabalho, o que propiciaria a estes melhor qualidade de vida, além de prepará-los para o exercício da cidadania. No entanto, sabe-se que dificilmente haveria a melhoria na renda da população carente, uma vez que o modelo de desenvolvimento deste contexto é excludente e concentrador de renda. Quanto a participação social, acredita-se que não seria possível, pois o MOBRAL desenvolveu-se no período da ditadura que reprimiu as massas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: Um Estudo sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: MOBRAL AGGS, 1979.

HADDAD, Sergio. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

**AS PROPOSTAS DE REFORMA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM 1968
FORMULADAS POR SEUS PROFESSORES, ALUNOS E FUNCIONÁRIOS**

Macioniro Celeste-Filho

Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Bauru
marcio.celeste@fc.unesp.br

Em seus muitos anos de vida, a Universidade de São Paulo passou por diversas crises. Provavelmente, a Reforma Universitária tenha sido uma de suas piores. Contudo, às vezes esquecemos as soluções encontradas pelos membros da Universidade de São Paulo para atravessar e equacionar tais situações. É propósito deste artigo apresentar as contribuições de professores, alunos e funcionários da Universidade de São Paulo em meados de 1968 para a reconfiguração desta instituição. A concepção da comunidade acadêmica sobre a USP foi preservada na vasta documentação de sua reforma. Este registro encontra-se arquivado como Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66.

A Reforma Universitária era uma das chamadas reformas de base do governo João Goulart. Em 1961, no início de seu mandato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – estabeleceu os princípios elementares da reorganização universitária a ser em breve desencadeada. Concomitante à LDB, também em 1961, a institucionalização inédita da Universidade de Brasília apontava o rumo a ser adotado pelas universidades no Brasil. Em fevereiro de 1963, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura, ocorreu em Brasília o Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia. O encontro dos principais diretores destas faculdades funcionou como marco inicial da iminente Reforma Universitária. Representando a USP, participaram deste simpósio Florestan Fernandes e Paulo Sawaya (1963, p. 342-343). Em seu último discurso sobre o tema, João Goulart (1964, p. 1) defendeu que os diversos cursos superiores fossem divididos em dois ciclos: básico e profissional. Apontou também a necessidade de ampliação das vagas nestes cursos. O golpe de estado de 1964 interrompeu momentaneamente a reestruturação das universidades brasileiras. O debate sobre a Reforma Universitária foi retomado em 1965 por iniciativa do Conselho Federal de Educação, principalmente por insistência de Maurício Rocha e Silva (1965, p. 16), membro do CFE e então também presidente da Sociedade

Brasileira para o Progresso da Ciência, além de catedrático de Farmacologia da Faculdade de Medicina de Ribeiro Preto, da USP.

A Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo foi criada em 14 de outubro de 1966, sendo composta pelo reitor e nove professoresⁱ. Em 1968, após a violenta invasão estudantil à reitoria da USP em 12 de junho, esta comissão foi pressionada a apresentar o quanto antes sua proposta de reforma. Isto ocorreu em 26 de junho de 1968, com a divulgação do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo* (USP, 1968a). Esta proposta de reestruturação foi analisada detalhadamente por Luiz Antônio Cunha (1988, p. 137-153). Em linhas gerais, o documento evitava dividir as futuras unidades da universidade usando como características a pesquisa teórica ou formação profissional. Ambas as funções deveriam ocorrer nos institutos que substituiriam todas as unidades anteriores da USP. Os novos institutos se comporiam em departamentos, em substituição às cátedras. Seriam formados dezessete institutos, abrangendo as diversas áreas do saber. Seria criada uma Câmara Curricular para a apreciação dos currículos dos diversos cursos da universidade.

Em 1 de julho de 1968, Mario Guimarães Ferri, reitor em exercício, em mensagem de esclarecimento propôs que o *Memorial* devesse ser discutido pelos Conselhos Departamentais ou pelas Congregações das diversas unidades da USP. O Conselho Universitário estabeleceu calendário destinando o mês de julho para o exame do *Memorial*. “No mês de agosto, serão realizados debates com integrantes dos corpos docentes e discentes” (USP, 1968b, p. 7). A análise do *Memorial* e as sugestões para a Reforma Universitária deveriam ser enviadas à Reitoria até 18 de setembro de 1968. No entanto, a Reitoria e o Conselho Universitário não especificaram os mecanismos para a realização dos debates com integrantes dos corpos docentes e discentes. Isso seria incumbência das diversas unidades. Algumas delas debateram o *Memorial* apenas no âmbito de sua Congregação. Outras criaram comissões paritárias de professores e alunos, com número equivalente de seus membros e alguma representação mínima dos funcionários. Eram geralmente formadas por um pouco mais de vinte componentes. Algumas unidades criaram comissões paritárias com representação equivalente de professores, alunos e funcionários. Organizaram-se nesta última configuração as comissões paritárias da Escola de Enfermagem e da Faculdade de Higiene e Saúde Pública.ⁱ Outras unidades simplesmente ignoraram o comunicado do reitor e do Conselho Universitário.

Algumas unidades da USP reagiram negativamente às propostas de reformulação institucional contidas no *Memorial*. Entre as quatro faculdades que não

se manifestaram, estavam duas das mais importantes e tradicionais unidades da universidade. A Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina não se deram ao trabalho de responder à solicitação do reitor e do Conselho Universitário. Ignoraram a existência do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. As outras duas faculdades silenciosas foram a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Existe a possibilidade de que a contribuição destas unidades tenha se perdido. Contudo, devido à importância do tema, isto é pouco provável. O que não significa que não tenha ocorrido ampla discussão sobre a Reforma Universitária nestas faculdades, mas apenas que tal debate não resultou num encaminhamento oficial de proposta institucional à Reitoria da USP.

Entre as unidades que se manifestaram contra o *Memorial*, a Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária defendeu explicitamente que tudo continuasse como estava. Se fosse absolutamente necessária alguma alteração, ela deveria ser implementada somente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FMV, 1968, p. 687). A recusa mais lacônica em debater as propostas do *Memorial* foi enviada pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica:

A Congregação da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, reunida para oferecer subsídios à reestruturação da Universidade de São Paulo, decide apresentar o seu repúdio aos princípios teóricos e de estrutura apresentados para a Universidade de São Paulo no *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*, considerando-o alheio ao seu pensamento. (FFB, 1968, p. 710)ⁱ

Outras unidades recusaram partes específicas do *Memorial*. É o caso dos seis institutos universitários que responderam ao reitor. O *Memorial* previa que os institutos já existentes na USP passassem a se denominar “centros” e que fossem subordinados a um ou mais Institutos que seriam criados com a reforma. As seis manifestações destes institutos foram contrárias a esta proposta, defendendo a manutenção de sua autonomia, em equivalência aos Institutos a serem criados. Paulo Duarte (IPH, 1968, p. 660), um dos fundadores da USP e diretor do Instituto de Pré-História, reivindicava também maior representação destes institutos no Conselho Universitário.

Entretanto, a maioria das unidades aprovava as ideias reformistas do *Memorial* e detalhava com propostas inovadoras como a USP deveria ser reestruturada. Enfim, sob a ótica de seus professores, alunos e funcionários, como deveria se constituir a Universidade de São Paulo? As propostas não foram consensuais. Optou-se por destacar aqui as formulações mais recorrentes nos diversos documentos enviados à Reitoria em meados de 1968. Serão também apresentadas as reações discordantes de algumas unidades à tais propostas.

Existe uma proposta que é consensual entre as diversas unidades da USP: a necessidade legal de fixação de um percentual do orçamento do Estado, ou de seus impostos, para a efetivação da autonomia financeira da universidade. A maioria das unidades afirmava isto. Entre vários exemplos possíveis:

A Universidade deverá contar com os meios indispensáveis para a sua missão, correspondentes a um percentual mínimo, fixo em relação ao orçamento financeiro anual do Estado de São Paulo. (FO, 1968, p. 729)

Somos de opinião que as dotações orçamentárias na base de alíquotas sobre certos impostos ou sobre a renda do Estado será a o mais recomendável. (EF, 1968, p. 694)

Existe uma lógica comum a aproximar as propostas de várias unidades. Sinteticamente, muitas delas acreditavam ser viável efetivar a substituição de todas as faculdades da USP por Institutos. Isto não seria apenas formal, mas mudança substancial. Os Institutos ministrariam simultaneamente disciplinas básicas e disciplinas profissionais. Haveria flexibilidade curricular para o aluno frequentar disciplinas em Institutos diferentes. A formação profissional seria dada por um número limitado de disciplinas. Com isto, a flexibilidade curricular proporcionaria formação profissional para carreiras novas, uma necessidade social premente. Isto não seria incompatível com a formação profissional tradicional, revitalizando a formação nas carreiras profissionais antigas, pois seus alunos circulariam entre diversos Institutos ao cursar várias disciplinas optativas. A coesão da universidade seria resultado palpável destas mudanças. Para organizar esta reforma e se constituir como um de seus pilares, seria necessária a criação da Câmara Curricular, órgão gestor das mudanças dos currículos universitários.

A proposta da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, aprovada por sua Congregação, exemplifica esta visão da universidade a ser criada com a reforma:

Na Universidade integrada [...] não deverá haver faculdade alguma, mas apenas Institutos. Por quê? Porque a Faculdade, como é comumente entendida – e esse entendimento é justificado pela tradição – é, de certo modo, um estabelecimento completo, com uma destinação particular e específica. As faculdades tendem a viver uma ao lado da outra, cada uma delas voltada para esse fim específico que se realiza autarquicamente, sem que se estabeleça uma real convivência, em termos de ensino ou de investigação. O Instituto, como é aqui concebido, só se justifica, ao contrário, pela sua inter-relação com os demais, já que nenhum persegue um fim separado dos demais: eles cumprem, articuladamente, uma tarefa comum de investigação e ensino, já que estão todos referidos à unidade do saber. (FCEA, 1968, p. 515)

Institutos com formação básica e profissional, simultaneamente, seriam a premissa para a universidade integrada, para currículos flexíveis e para maior autonomia dos alunos na condução de sua carreira universitária:

O aluno da Universidade – e não deste ou daquele Instituto – seguindo o ensino das disciplinas em mais de um Instituto, encontrará no currículo a

unificação dos seus estudos. E, como haverá múltiplas disciplinas integrantes de diferentes currículos, sem excessiva dificuldade o estudante poderá transferir-se de um para outro currículo, aproveitando os estudos já feitos, corrigindo, a qualquer momento, uma opção que venha a resultar insatisfatória. (FCEA, 1968, p. 520)

Porém, havia outra concepção universitária concorrente. Algumas unidades da USP propuseram que existissem disciplinas básicas, oferecidas em Institutos básicos e, separadamente, formação profissional proporcionada em Institutos profissionais, aos moldes da Universidade de Brasília:

Em nosso entender, a instalação de Institutos Centrais ou Básicos e de Institutos Profissionais, estes constituídos pelas atuais escolas profissionais, seria uma solução mais razoável, visando reduzir o número de Institutos; respeitar a necessidade de coordenação profissional; integrar a Universidade através dos cursos básicos. (EF, 1968, p. 696)

Para tanto, não se propunha uma ampla reforma em todas as unidades da USP, bastaria o desmembramento de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a criação de Institutos básicos. As demais unidades profissionais contariam com alguma formação básica de seus alunos nestes novos Institutos. Porém, permaneceriam exclusivamente como unidades de formação profissional, não carecendo nem de mudança de suas tradicionais denominações para transformá-las em Institutos. A Escola Politécnica, uma das principais unidades da USP, defendia esta proposta:

[A Escola Politécnica] considera aceitável uma experiência de integração, com a criação na Universidade de cursos básicos gerais de graduação. Sendo esses cursos desenvolvidos em paralelo (ou em regime de coexistência) com os cursos atuais. [...] [Isto é], funcionando simultaneamente com os cursos tradicionais. (EP, 1968, p. 754)

Eram duas visões diferentes, antagônicas. O embate entre estas duas concepções – Institutos equivalentes e interdependentes na formação acadêmica ou Faculdades de formação profissional autônomas, convivendo paralelamente com Institutos básicos – foi determinante para a configuração da universidade que se pretendia reinventar.

Além da transformação das unidades da universidade em Institutos, outro dos temas recorrentes nas propostas das diversas unidades foi a necessidade de implantação de currículos flexíveis nos cursos da USP:

A flexibilidade dos currículos será a principal característica do ensino oferecido pela Universidade. [...] A flexibilidade dos currículos, bem como sua revisão anual, constituem condições essenciais ao sistema de reestruturação proposto, a fim de possibilitar maior integração do ensino dentro da Universidade e permitir transferências de acordo com o número de vagas por disciplina. (ESALQ, 1968, p. 638 e 644)

Algumas unidades apresentaram a proposta de currículos flexíveis como uma demanda do país. Não se tratava apenas de questão interna da universidade, mas de adequá-la à realidade nacional:

Ao refletirmos sobre a reforma universitária, notamos que ela deve levar em consideração o desenvolvimento do país, que reclama a generalização do Ensino Médio e a oportunidade do Ensino Superior para toda a população. Por conseguinte, a reforma deve preparar a Universidade para atender ao conjunto da população, sem distinção de categoria social, política, racial e religiosa. [...] A industrialização e a mudança tecnológica processam-se hoje em ritmo vertiginoso, exigindo não só contínua profissionalização da força de trabalho, como extremo dinamismo na adaptação do sistema de ensino a uma realidade em rápida transformação. São muitos os que, estando no exercício de suas atividades profissionais, sentem a necessidade de voltar aos bancos escolares para adquirir novos conhecimentos, mostrando que a atual concepção de ensino universitário deve ser reformulada. [...] [entre outros objetivos] A estrutura universitária deverá apresentar flexibilidade curricular, permitindo opções profissionais nos diferentes graus de aprendizado, de modo que os conhecimentos adquiridos sejam convenientemente aproveitados. (FHSP, 1968, p. 571-573)

Segundo esta visão, o mercado de trabalho ganhara tal dinamismo que a formação tradicional na universidade não dava mais conta das transformações vertiginosas do período. O aluno, como cidadão e também como futuro profissional, tinha novas expectativas. Ele demandava mais liberdade de escolha no sistema universitário. A flexibilidade curricular sanaria a carência de sinergia entre um aluno desejoso de maior autonomia e o mercado profissional em contínua mutação:

[Os currículos] devem ser flexíveis, para poderem atender às diferentes nuances da demanda profissional; para que o aluno tenha a possibilidade de uma escolha que melhor atenda suas capacidades e seus objetivos, quer como cidadão, quer como futuro profissional. [...] Para atenderem o requisito de flexibilidade, [os currículos] devem permitir uma elevada percentagem de disciplinas optativas, reduzindo ao mínimo, compatível com a formação integrada dentro de cada curso, o número de disciplinas obrigatórias. (FCEA, 1968, p. 487)

Institutos equivalentes e interdependentes na formação profissional e currículos flexíveis eram dois lados da mesma moeda. O que esta concepção vislumbrava era que além de formação profissional, esta nova configuração universitária também seria mais propícia para a formação científica.

Os cursos divididos em disciplinas básicas e de formação profissional seriam mais adequados à formação flexível então almejada:

[Os cursos de graduação serão compostos de dois ciclos] O primeiro ciclo terá a duração mínima de dois semestres e seu currículo compreenderá matérias essenciais e grandes áreas do conhecimento, bem como matérias complementares, como o ensino intensivo de línguas estrangeiras. [...] Haverá três modalidades de cursos de segundo ciclo: 1) cursos que habilitam para o exercício de profissões regulamentadas por lei; 2) cursos que habilitam para o exercício de profissões definidas, mas ainda não regulamentadas por lei; 3) cursos que habilitam para o desempenho de funções profissionais ainda não bem definidas. (FFCL, 1968, p. 744-745)

A flexibilidade curricular foi tema recorrente nas propostas de reforma da USP. Havia a concepção de que a diversificação das carreiras universitárias era necessária. Maria das Graças Marcelo Ribeiro (1999, p. 34-35) chamou a atenção para o paradoxo entre a Reforma Universitária conceber o Ensino Superior no país constituindo-se em

universidades e a proliferação na década de 1970 de estabelecimentos isolados de Ensino Superior, majoritariamente criados pela iniciativa privada. Esta autora, em obra de 2002, aprofundou sua análise da diversificação do Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas do século XX. O sistema universitário foi diversificado após 1968. O que algumas unidades da USP propunham então era que a própria universidade fosse diversificada internamente, sendo capaz de se transformar numa universidade multifacetada, receptiva a diversos tipos de alunos, que seriam habilitados a inventar novas profissões em carreiras universitárias flexíveis.

Porém, esta nova percepção de uma lógica profissional flexível exigiria uma mudança não só na USP, mas em toda a sociedade, pois o mercado de trabalho de profissões tradicionais era bastante estático. Ao adotar a flexibilidade curricular, a USP teria que induzir a uma mudança geral na concepção profissional do país:

Embora a legislação vigente a respeito dos currículos mínimos para as profissões regulamentadas signifique por um lado um mínimo de uniformidade nos currículos, por outro, pode significar uma limitação aos fins que se propõe a nova Universidade. Desta forma, cremos que, no estabelecimento dos currículos da Universidade, não deve ser considerada como inalterável esta legislação, buscando-se, porém, ajustá-la sempre às necessidades que surjam pela evolução da realidade social. (FCEA, 1968, p. 520)

Usando de uma analogia anacrônica, era como se lutar contra as corporações de ofício, como o liberalismo francês fez no século XVIII, fosse um embate apropriado para modernizar o país. A flexibilidade curricular e a criação de um mercado profissional dinâmico resultariam na revolução cultural, econômica e social do Brasil.

O equilíbrio curricular entre estas três possibilidades de carreira universitária – formação profissional tradicional, formação profissional inovadora e formação científica – seria dado por um órgão institucional inédito, a Câmara Curricular:

A Câmara Curricular estabelecerá o currículo básico para cada curso oferecido pelo *campus*. O número total de créditos de cada currículo básico deverá oscilar entre 70 e 75% do mínimo total de créditos correspondentes a cada curso. Os créditos não constantes do currículo básico devem ser escolhidos pelo aluno, que terá à sua disposição um orientador. (EESC, 1968, p. 467 verso)

A Câmara Curricular era fundamental para a nova configuração que alguns setores da instituição almejavam para a USP. Isto estava evidente no *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*:

Nenhum Instituto será responsável pela formação de um profissional completo, motivo pelo qual os *currícula*, como instrumentos unificadores de diversas disciplinas, em função de um objetivo de formação teórica e profissional, hão de ser planejados por um organismo no qual todos os Institutos estejam representados e ao qual a Comissão de Reestruturação deu o nome de *Câmara Curricular*. [...] Para além das profissões regulamentadas, há uma multiplicidade de profissões que exigem, para o seu adequado desempenho, uma boa qualificação universitária: com os currículos flexíveis, a Universidade poderá formar indivíduos aptos para todas elas, ajustando-se,

sempre às solicitações da vida sócio-econômica a aos múltiplos e variados interesses dos estudantes. [...] [Com a Câmara Curricular] a Universidade ganhará uma mobilidade impressionante, uma capacidade de ajustar-se permanentemente ao que dela se espera, sem atritos, despropositadas elevações de custo ou delongas insuportáveis. E há mais: essa organização poderá permitir que se atendam às mais diversas reivindicações, desde que bem fundadas, dos estudantes. Nada impede que se organize, sem qualquer elevação de custos, um currículo especial até mesmo para um só estudante. Basta que este mostre à Câmara Curricular o interesse das combinações de estudos que deseja realizar. (USP, 1968a, p. 25-26)

A Câmara Curricular seria o segundo órgão em importância decisória na USP, abaixo apenas de seu Conselho Universitário. Portanto, a definição de seus membros era fator de suma importância. A proposta do *Memorial* era de que cada Instituto tivesse apenas um representante neste órgão. Isto não era consensual. Algumas unidades defendiam maior representação, como consta na última citação. Outras unidades propunham a participação das diversas Comissões de Ensino já existentes como órgãos assessores da Câmara Curricular. Enfim, a ideia da Câmara Curricular era um conceito ainda em amadurecimento no segundo semestre de 1968.

As faculdades que eram refratárias à transformação de todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional foram coerentemente contrárias à criação da Câmara Curricular:

Quanto à Câmara Curricular, esta Congregação julga que os *curricula* somente podem ser estabelecidos por conjunto de especialistas da respectiva área. (FMV, 1968, p. 689)

[A Escola Politécnica] considera inaceitável a fixação dos *curricula* dos cursos por uma Câmara Curricular, formada por representantes de todos os Institutos da Universidade, muitos dos quais atuando em áreas sem nenhuma conexão com as ciências exatas e a tecnologia, e na qual [a Escola Politécnica] teria apenas um representante. (EP, 1968, p. 753)

Uma das estratégias vislumbradas por algumas unidades para implantação de suas propostas, principalmente para as unidades que analisaram o *Memorial* em comissões paritárias, era a conquista de representação estudantil significativa nos órgãos de poder a serem criados com a reforma. Cogitava-se que somente com a pressão dos estudantes, as suas demandas teriam chances de efetivação. Algumas unidades recomendavam maior representação estudantil de modo apenas genérico, sem definir sua proporção:

Com respeito à administração da Universidade em seus diversos escalões, [...] é aconselhável a representação do corpo discente em todos os órgãos administrativos da Universidade de São Paulo em número maior do que o estabelecido por lei atualmente, pois é de todo salutar e benéfica a sua participação, pela contribuição que podem trazer através de observações, críticas e sugestões. (FOB, 1968, p. 535)

Outras unidades reivindicavam a proporção paritária, isto é, equivalência de professores e alunos nos órgãos decisórios da futura universidade. Não se concebia administração paritária, mas decisões institucionais paritárias:

Uma Universidade que pretenda exercer função crítica não pode ser gerida por uma direção imposta. Cabe a ela própria dirigir-se, isto é, fazer com que todas as decisões sobre a sua função e objetivos, como as respectivas consequências práticas, sejam tomadas e efetivadas em seu âmbito pelos que a integram: professores e alunos, assegurada a participação do pessoal técnico e administrativo, que devem pensar os objetivos da Universidade e executar todas as medidas para a concretização dos mesmos. [...] Não se trata de negar a existência de problemas especificamente técnicos, nem a desigualdade de competências. Não se pretende em absoluto que todas as tarefas possam ser exercidas por quaisquer professores ou alunos. O que se pretende é que assembleias e colegiados paritários decidam como devem ser distribuídas as responsabilidades através das diferentes funções. Neste sentido, a participação paritária dos estudantes não virá questionar a hierarquia real do saber; virá antes valorizá-la e protegê-la da hierarquia administrativa e burocrática. (FFCL, 1968, p. 737)

Nesta concepção, o equilíbrio entre professores e estudantes nos órgãos decisórios protegeria a hierarquia baseada no saber dos desgastes burocráticos dos órgãos administrativos. A exceção foi a Faculdade de Higiene e Saúde Pública, que analisou a proposta de reformulação universitária numa comissão paritária composta por 7 professores, 7 estudantes e 7 funcionários.

A situação dos funcionários da USP foi tema pouco explorado nas propostas enviadas à Reitoria, com raras menções:

No plano da administração cumpre conferir autonomia e efetiva capacidade de realização técnica aos funcionários, em todos os níveis hierárquicos. A atual ordem institucional é anômala, porque ela estende a onipotência do professor às funções para as quais ele não está (nem poderia estar) preparado, gerando uma tutela tão extravagante quão perniciosa, que priva os funcionários do grau de responsabilidade e do poder de decisão de que necessitam para realizar com eficácia os seus papéis específicos. Nesse nível, a rebelião ainda não surgiu nem mesmo em forma larvar. O funcionário, até quando se acha em “posição de chefia”, vê-se e é representado como um “subordinado”, alguém que deve obediência ao professor inclusive em assuntos que escapam à rotina da administração escolar. No entanto, muitos aspectos da intermitente “crise da USP” lançam raízes e se explicam por esse lapso institucional, que anula ou restringe a contribuição construtiva que os funcionários poderiam dar para a modernização e a racionalização dos vários serviços da instituição. (FERNANDES, 1968, p. 454)

Enquanto a comissão paritária da FFCL defendia órgãos decisórios com representação equivalente de professores e alunos como instrumento de proteção da hierarquia baseada no saber em relação à burocracia administrativa, Florestan Fernandes, da mesma FFCL, afirmava que também era necessária a proteção dos funcionários em relação tanto à burocracia administrativa quanto à posição de autoridade da hierarquia baseada no saber. A composição dos diversos protagonistas na USP era concebida como disfuncional. Eram propostos meios de proteção de categorias distintas em relação umas às outras para que a universidade alcançasse um equilíbrio entre o saber e o fazer.

Como o *Memorial* propunha a organização universitária em Departamentos, em detrimento das Cátedras, a carreira docente foi tema das propostas de reformulação

da USP. Ao criticar o *Memorial*, a descrição da carreira acadêmica feita por Florestan Fernandes (1968, p. 445-446) ainda conserva grande tenacidade:

Absorvemos, aos poucos, todos os títulos das demais universidades do mundo moderno – primeiro, o de doutor e de professor por concurso de cátedra; depois, o de livre-docente; mais tarde, o de mestre. Assim, misturamos todos os títulos da tradição universitária europeia e norte-americana. Não obstante, trata-se mais de uma corrida de obstáculos, que de uma tentativa de organizar frutiferamente o pensamento criador e inventivo. Por isso, ela institui a devastação improfícua da inteligência, sem fomentar uma emulação dos espíritos para as obras ou realizações de real envergadura. No fundo, o talento vinga à revelia desse sistema de torturas sem paralelo, que compele o “universitário” a inverter os melhores anos de sua vida em trabalhos frequentemente destituídos de significação efetiva para o progresso do conhecimento humano. O pior é que o padrão de carreira assim alicerçado lança raízes numa compreensão estamental do “professor universitário” e gera, por sua vez, privilégios de caráter estamental. Em consequência, a carreira só é “aberta” e “competitiva” na aparência. No fundo, todo docente se converte num ente privilegiado, que não pode ser destituído de seus privilégios mas que pode aumentá-los, ampliando as margens de sua nobilitação pela acumulação de títulos. Por mais que se preze, na USP, esse padrão de carreira ao qual ela infundiu o máximo de seriedade possível e institucionalizou legalmente, é óbvio que não podemos defendê-lo seriamente e, muito menos, supor que através dele chegaremos à universidade integrada e multifuncional. Desviando a melhor parte de suas energias criadoras para enfrentar e vencer tantas provas sucessivas, é pouco provável que, salvos casos excepcionais, existam intelectuais com ardor suficiente para preencherem diversas funções educacionais ou culturais simultâneas segundo exigências muito elevadas. A rotina, por excesso de ambição, engendra o oposto da emulação criadora e fecunda: a simulação como meio de valorização intelectual e como alternativa para a ausência de critérios verdadeiramente universitários de recrutamento ou promoção do pessoal docente e de pesquisa. [...] O que se deve salientar, e esse vem a ser um risco que a coletividade correrá fatalmente, é que o sistema atual de carreira institui a mediocrização forçada. Se não nos livrarmos dele, acabaremos girando em círculos, corrompendo a universidade integrada e multifuncional por falta de coragem para fazer da “carreira universitária” o que ela deve ser: um meio para recrutar os melhores talentos para as lides criadoras mais complexas da transmissão e da invenção de cultura.

A extinção do sistema de Cátedra parecia ser consensual na USP. Ao menos, ninguém defendeu a sua permanência nas propostas enviadas à Reitoria: Extinguir as cátedras, em algumas unidades significava mudança nos currículos de seus cursos, pois as disciplinas estavam vinculadas a este sistema:

O Departamento é a menor unidade administrativa, didática e científica da estrutura universitária. [...] Desaparece, conseqüentemente, o regime de Cátedra e o sistema atual de classificação das disciplinas em integrantes, subordinadas e autônomas. (FMRP, 1968, p. 473 verso)

A extinção das cátedras, portanto, implicaria necessariamente numa reforma do currículo dos diversos cursos que vinculavam sua estruturação àquele sistema. Daí a importância dada no *Memorial* e por várias unidades à criação da Câmara Curricular. Ou, alternativamente, à defesa de que as unidades de formação profissional, de maneira autônoma, pudessem estabelecer seus próprios currículos. Estas duas possibilidades eram inconciliáveis.

Com a Reforma Universitária não se buscava somente a extinção das cátedras, mas a efetiva construção de uma carreira universitária. A reivindicação de dedicação exclusiva dos professores à universidade insere-se neste cenário de fortalecimento profissional do magistério superior:

Com relação à carreira docente, cinco pontos serão considerados básicos: 1) carreira aberta; 2) R.D.I.D.P. para o maior número possível de docentes; 3) avaliação periódica das atividades exercidas pelos docentes; 4) motivação dos elementos para a carreira docente; 5) remuneração condigna. (FHSP, 1968, p. 583)

As comissões paritárias das unidades dos *campi* do interior foram das mais ativas na redação de sugestões de aperfeiçoamento do *Memorial*. Foram além do documento original. Entre temas que afetavam diretamente seu ponto de vista sobre a USP, estava a necessidade de transformá-la concretamente numa universidade de todo o Estado de São Paulo:

[A USP] deve ser definida como uma Universidade de âmbito estadual [...], devendo ampliar cada vez mais os assim chamados “*Campus do Interior*”. (FOB, 1968, p. 530-531)

Para propiciar a expansão da USP no interior paulista, sugeriam que as faculdades isoladas do Estado fossem gradativamente incorporadas à universidade. Pretendia-se a criação de um sistema universitário paulista integrado:

O sistema isolado de ensino superior fere o conceito de Universidade, além de provocar uma dispersão de recursos, incompatível com o critério de racionalização do trabalho. Sugere-se a integração desse sistema, procurando aglutinar suas Faculdades na USP, criando assim, novos *campi*, na medida das necessidades e disponibilidades em pontos estratégicos do Estado. (ESALQ, 1968, p. 657)

A USP deveria se expandir com a construção de diferentes novos *campi*, que incorporassem as faculdades isoladas então existentes:

Desde que unidades de ensino superior oficial do Estado de São Paulo preencham as condições [de oferecimento de currículos diversificados e de inter-relacionamento dos diferentes currículos], sugere-se que elas sejam reunidas em *campus* da Universidade de São Paulo. (FMRP, 1968, p. 474)

Não se concebia a necessidade de criação em paralelo à USP de outras universidades públicas paulistas, como ocorreu posteriormente com a consolidação da UNICAMP ou a aglutinação de faculdades isoladas na UNESP. Pretendia-se que todas fizessem parte de uma única Universidade de São Paulo, com múltiplos *campi* em todo o Estado.

Sobre as práticas pedagógicas e a relação didática entre professores e alunos, constatava-se a necessidade de mudanças:

As relações entre professores e alunos deverão ser menos formais do que as existentes, para favorecer a troca de ideias, impondo-se uma filosofia do magistério baseada em atitude que promova a adequação do ensino à realidade social. (FHSP, 1968, p. 586)

Buscava-se uma democratização interna na universidade. Para tanto, a hierarquia baseada exclusivamente no saber deveria ser revista:

No plano pedagógico, cumpre dissociar a condição de professor de qualquer privilégio de mando, de autoridade e de dominação. Os estudantes pretendem uma reorganização das relações com os mestres, nas situações de classe e fora delas, que pressupõem a abolição das formas anacrônicas de privilegiamento do saber, da idade e da posição na estrutura dos papéis educacionais institucionalizados socialmente. Querem, pois, eliminar a distância psicológica, cultural e social que existe entre eles e os professores, a qual impede que as relações pedagógicas e as atividades didáticas sofram qualquer processo de democratização interna. Como têm acesso fácil a muitas fontes de informação, que antes eram relativamente “fechadas”, chegam ao ensino superior com maior maturidade intelectual e sentem necessidade de participar dos mecanismos existentes de decisão, repudiam com razão a relutância dos professores em modificar o estilo docente “tradicional” e em abolir as formas correspondentes de exacerbação do “poder pessoal”. (FERNANDES, 1968, p. 453)

A ruptura da rigidez na estruturação hierárquica entre professores e alunos era luta privilegiada do movimento estudantil do período, nacional e internacionalmente, como bem demonstraram os acontecimentos na França em maio de 1968 e na USP simultaneamente.

Novos métodos de ensino deveriam ser utilizados, pois havia demandas educacionais que poderiam ser equacionadas com a modernização pedagógica:

Os atuais métodos de ensino utilizados não satisfazem os objetivos propostos nesta reforma. Os métodos modernos de comunicação devem ser utilizados a fim de possibilitar maior eficiência do ensino e melhor integração entre professores e alunos. As seguintes medidas são sugeridas: a) ampla difusão e aproveitamento de livros textos para servirem de orientação no aprendizado, de preferência ao uso das tradicionais apostilas; b) abolição da separação entre aulas teóricas e aulas práticas, transformando-as em aulas teórico-práticas, permitindo uma participação mais consciente do estudante na aprendizagem e em tarefas auxiliares de pesquisa; c) atingir o número ideal de alunos por classe, a fim de possibilitar o trabalho e a discussão em grupos; d) estimular a adoção do sistema de alunos monitores; e) estimular a organização de seminários pelos alunos e incentivar o uso de biblioteca; f) estabelecer o sistema de um professor orientador por aluno durante o seu curso de graduação. (ESALQ, 1968, p. 645)

Cogitou-se da necessidade de reciclagem didática para docentes ineficientes:

[Aos professores que não consigam transmitir seus conhecimentos], nada impede que ele seja aconselhado ou obrigado mesmo a fazer o curso de Pedagogia, embora o mais acertado fosse criar situações para que desabrochem suas condições inatas. (FHSP, 1968, p. 616)

Se os métodos de ensino deveriam ser inovadores, os métodos de avaliação também careciam de renovação:

Os métodos clássicos de avaliação devem ser substituídos total ou parcialmente por modernas técnicas de avaliação, de acordo com a natureza e conveniência de cada disciplina. As seguintes recomendações são apresentadas para efeito de avaliação: a) testes objetivos; b) relatórios; c) seminários; d) assiduidade; e) participação em trabalhos escolares. Periodicamente, alunos e professores deverão avaliar os cursos e o próprio sistema de avaliação. Os seguintes critérios são sugeridos: a) avaliação em termos de faixa de aproveitamento; b) avaliação em função da média da classe; c) avaliação de forma a mais contínua possível. (ESALQ, 1968, p. 646)

Recomendamos que seja estudada a extinção dos exames orais, bem como a possibilidade de redução do número de aulas semanais e aumento de trabalho fora da escola, mediante a modificação dos métodos didáticos. (FCEA, 1968, p. 486)

As preocupações pedagógicas formaram parte considerável das propostas enviadas pelas diversas unidades à Reitoria da USP em meados de 1968. A melhoria dos processos educacionais era demanda estudantil de grande importância.

O Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, a partir de setembro de 1968 dedicou-se à reestruturação da instituição. Foram formados grupos de trabalhos com temáticas específicas para organizar o processo de reformulação. Estes grupos de trabalho do Conselho Universitário receberam cópias das propostas enviadas à Reitoria pelas diversas unidades (USP, 1968c, p. 9).

Uma das principais propostas do *Memorial* e de grande parte das unidades, a que transformaria todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional dos alunos, dividiu o Conselho Universitário meio a meio. Por diferença de quatro votos, esta proposta foi derrotada em 5 de novembro de 1968 (USP, 1968d, p. 18)ⁱ. Isto ocorreu na véspera da votação pelo Congresso Nacional do que se tornaria a Lei 5540/68, baliza da Reforma Universitária. Sucumbia aí o cerne das propostas inovadoras da Universidade de São Paulo.

Sem Institutos hierarquicamente equivalentes e interdependentes, inviabilizou-se a integração universitária e o livre fluxo dos alunos entre Institutos diferentes. Com isto, impossibilitou-se a flexibilidade curricular. Ainda assim, algumas das propostas progressistas foram aprovadas pelo Conselho Universitário em fins de 1968 e início de 1969, como a criação da Assembleia Universitária, por exemplo, com representação paritária de professores e estudantes (USP, 1969, p. 11). Para impedir a implantação de várias das propostas aprovadas pelo Conselho Universitário, com o AI 5 foram aposentados compulsoriamente o reitor que dirigia o processo de reformulação, Hélio Lourenço de Oliveira, e dezenas de professores protagonistas das discussões para a reforma da USP. A reestruturação da Universidade de São Paulo foi então bloqueada, revertida e interrompida.

A reforma da USP efetivamente executada pode ser resumida na extinção das cátedras e no desmembramento da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de Institutos básicos. Em 1969, a Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE – assumiu algumas das atribuições propostas para a Câmara Curricular. Contudo, ao incumbir muitas outras responsabilidades à CEPE, diluiu-se seu propósito exclusivo de organização dos cursos da USP. Isto impossibilitou a dinâmica de flexibilização dos currículos concebida para a Câmara Curricular. As funções da CEPE não foram nem pálida sombra do que se propunha com a

articulação das diversas Comissões de Ensino na Câmara Curricular. Consequentemente, a integração universitária e a flexibilidade curricular, tendo por um de seus pilares a Câmara Curricular, foram mais uma vez abortadas.

Eduardo Moacir Krieger, um dos professores envolvidos na reforma da USP, resumiu os acontecimentos que levaram à derrota da reestruturação da instituição:

A reforma que acabáramos de elaborar não era “comunista” nem muito menos subversiva; procurava-se, após longos estudos e debates, adaptar na USP, com lógica e certa racionalidade, as alterações universitárias já aprovadas em leis federais: abolição da cátedra, criação de departamentos, criação de institutos básicos para evitar duplicações etc. As principais diretrizes da reforma na USP já haviam sido delineadas por um grupo de trabalho presidido pelo Mario Guimarães Ferri, no Memorial Ferri, como era conhecido [o *Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo*]. Como as faculdades tradicionais houvessem “perdido” as áreas básicas para os institutos, era essencial o funcionamento da câmara curricular para estabelecer as disciplinas e coordenar a ministração dos currículos das várias profissões. Naturalmente, a nova universidade requeria que cada um dos *campi* da USP tivesse uma organização mínima semelhante àquela existente no *campus* da capital. Haveria colegiados da universidade integrando as atividades dos vários *campi*. As reações à reforma, e que colaboraram para que ocorressem as aposentadorias, incluindo-se a do reitor Helio Lourenço, provinham de duas fontes: os “conservadores”, que não se conformavam com as alterações previstas e os “oportunistas”, ansiosos para ocupar cargos e posições de mando na universidade. Estes eram os mais ativos e há fundadas suspeitas de que eram influenciados diretamente por Brasília. (OLIVEIRA, 1995, p. 58)

Florestan Fernandes (1984, p. 65), ao lamentar o fracasso da reforma da USP, afirmou que “a história não se repete. O que passou, passou. A oportunidade perdida não pode ser refeita”. Contudo, a compreensão das propostas da comunidade desta instituição, feitas num passado recente, pode iluminar equívocos persistentes na estruturação das universidades paulistas e nos ajudar, ao menos, a cometer erros novos.

Segundo Christopher Hill (2014, p. 215-216), ao analisar movimentos progressistas fracassados no passado, “não devemos dizer que as derrotas são vitórias. [...] Seus fracassos em convencer seus contemporâneos são o que devemos analisar e explicar. Isso pode nos ajudar a fazê-lo melhor na próxima vez. [...] Isso nos dará um sentido de solidariedade retrospectiva com tudo o que nos precedeu, e talvez, inclusive, esperança”. Em tempos de nova crise nas universidades públicas de São Paulo, a história, portadora de solidariedade e esperança, é aliada indispensável dos membros da comunidade universitária paulista.

Referências

CELESTE FILHO, Macioniro. *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ECC – Escola de Comunicações Culturais. Observações da Escola de Comunicações Culturais quanto à reforma da Universidade de São Paulo. *Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 705-709. Nas demais referências, este processo será abreviado por *Processo RUSP 29714/66*.

EESC – Escola de Engenharia de São Carlos. Fórum Universitário da EESC. *Processo RUSP 29714/66*, 28/08/1968, v. 2, p. 460-471.

EF – Escola de Enfermagem. Relatório da Comissão Paritária para estudo do “Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo”. *Processo RUSP 29714/66*, 16/09/1968, v. 3, p. 691-704.

EP – Escola Politécnica. Pronunciamento da Congregação da Escola Politécnica. *Processo RUSP 29714/66*, 18/09/1968, v. 3, p. 752-756.

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo, elaborado pelos corpos docente, discente e administrativo da ESALQ. *Processo RUSP 29714/66*, 05/09/1968, v. 3, p. 631-657.

FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Grupo especial de trabalho para estudo dos problemas específicos da FCEA. *Processo RUSP 29714/66*, 29/08/1968, v. 2, p. 479-527.

FERNANDES, Florestan. A reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 12/08/1968, v. 2, p. 431-459.

FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FFB – Faculdade de Farmácia e Bioquímica. Ofício GS 1160/68. *Processo RUSP 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 710-713.

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Relatório sobre a reforma da Universidade de São Paulo da Comissão Paritária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Processo RUSP 29714/66*, 18/09/1968, v. 3, p. 564-630.

FHSP – Faculdade de Higiene e Saúde Pública. Parecer elaborado pela Comissão Mista de pessoal docente, discente e administrativo da Faculdade de Higiene e Saúde Pública sobre a Reforma Universitária. *Processo RUSP 29714/66*, 05/09/1968, v. 3, p. 564-630.

FMRP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Relatório final das discussões em reuniões paritárias de professores e alunos da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 30/08/1968, v. 2, p. 472-479.

FMV – Faculdade de Medicina Veterinária. Pronunciamento da Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 16/09/1968, v. 3, p. 682-690.

FO – Faculdade de Odontologia. Relatório final da Comissão Paritária de estudos sobre a Reforma Universitária do Fórum Odontológico da Faculdade de Odontologia da USP. *Processo RUSP 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 726-733.

FOB – Faculdade de Odontologia de Bauru. Documento elaborado pela Faculdade de Odontologia de Bauru, durante o Fórum e outras reuniões, sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 02/09/1968, v. 2, p. 528-535.

GOULART, João. Reforma Universitária. *CAPES*, n. 136, março de 1964, p. 1-2.

HILL, Christopher. Produção historiográfica: desafios e conjecturas, agendas para uma história alternativa. *História e Perspectivas*, número especial – História Social: E. P. Thompson (1924-2014), jan./junho de 2014 (o texto original é de 1986), p. 207-234.

IAG – Instituto Astronômico e Geofísico. Ofício IAG 629/68 – IHA-GS. *Processo RUSP 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 757-761.

IBM – Instituto de Biologia Marinha. Sobre a reestruturação do Instituto de Biologia Marinha na Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 16/09/1968, v. 3, p. 673-681.

IEB – Instituto de Estudos Brasileiros. A posição do Instituto de Estudos Brasileiros no Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*, 29/08/1968, v. 2, p. 536-552.

IG – Instituto de Geografia. Ofício IG/SG 167/68. *Processo RUSP 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 762-765.

IO – Instituto Oceanográfico. Ofício IO 1390/68. *Processo RUSP 29714/66*, 17/09/1968, v. 3, p. 766-771.

IPH – Instituto de Pré-História. Ofício IPH de 12/09/1968 e Ofício IPH 56/68 D. *Processo RUSP 29714/66*, 12/09/1968, v. 3, p. 658-664 e 25/09/1968, v. 3, p. 773-775.

OLIVEIRA, Helio Lourenço de. *USP: 1968-1969*. São Paulo: EDUSP, 1995.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. Algumas considerações sobre o modelo único de instituição na Reforma Universitária de 1968. *Revista da Associação de Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. V. 8, n. 20, novembro de 1999, p. 19-38.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SAWAYA, Paulo. As faculdades de Filosofia em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Ciência e Cultura*, v. 15, n. 4, dez. de 1963, p. 341-344.

SILVA, Maurício Rocha e. Repercussões da LDB sobre a organização do ensino superior. *Documenta*, n. 38, junho de 1965, p. 9-21.

USP – Universidade de São Paulo. *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 1968a.

USP – Universidade de São Paulo. *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*, livro 33, 600ª sessão, 1 de julho de 1968b.

USP – Universidade de São Paulo. *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*, livro 34, 607ª sessão, 20 de setembro de 1968c.

USP – Universidade de São Paulo. *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*, livro 35, 621ª sessão, 5 de novembro de 1968d.

USP – Universidade de São Paulo. *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*, livro 37, 644ª sessão, 29 de abril de 1969.

Ayotzinapa: ensamblajes y mutaciones de la protesta

Roberto González Villarreal
Universidad Pedagógica Nacional
México
milak1955@hotmail.com

Introducción

La noche del 26-27 de septiembre de 2014, alrededor de 100 estudiantes de la Normal Rural “Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, en el municipio de Tixtla, Guerrero, fueron víctimas de un dispositivo policíaco-militar. Después de 4 ataques coordinados, en varios sitios de la ciudad, durante casi 5 horas, se reportaron 6 muertes: tres normalistas, el chofer del equipo de fútbol de tercera división, Los Avispones, un futbolista de 15 años y una mujer del estado de México que viajaba en un colectivo; 25 heridos y 67 estudiantes desaparecidos. Días después, algunos estudiantes regresaron y los desaparecidos fueron 43.

Esa misma noche inició una protesta inédita en todo el país. Sigue hasta hoy. Pero no ha sido la misma. Ni por la intensidad, ni por la magnitud, ni por los participantes, repertorios de movilización (Tilly, 2002), formas de organización, demandas y alcances. En este texto se reconstruyen las diferentes fases de la protesta, a partir de la teoría de los ensamblajes de Manuel de Landa (2006). A diferencia de los enfoques

del ciclo de los movimientos sociales (Della Porta y Diani, 2006; Freeman, J. & Johnson, 2011), basados en las filosofías del sujeto y las identidades, aquí se propone un análisis que parte de los ensambles moleculares y molares (Deleuze y Guattari, 1988), las transiciones de fase (De Landa, 2006) y de la morfogénesis interna y externa del movimiento (Sztompka, 1991).

¿Cómo ocurrió esa conversión de una protesta en un municipio a la protesta de un estado, de un país y del mundo? ¿Cómo se fueron involucrando más y más actores? ¿Cómo derivó de la lucha por la desaparición de 43 normalistas a una protesta globalizada, contra un Estado criminal? No, no fallido, sino criminal. O canalla, como se quiera denominar. ¿Qué ocurrió? ¿Cómo fue escalando? ¿Quiénes, dónde, cómo protestaron; cómo se enlazaron, cómo se fue embonando una protesta global? ¿Cuáles son sus límites, sus posibilidades, sus contradicciones? ¿Quiénes protestaron, de dónde son, qué hacen, qué dicen? ¿En qué momento ocurrió, en qué contexto? ¿Cómo trazaron líneas de articulación con otros movimientos? ¿Qué rol juegan las redes digitales? ¿Cómo se vinculan con las movilizaciones territoriales y corporales? ¿Qué piden, hacia dónde van?

Son sólo algunas preguntas. Tratan del surgimiento, transformaciones y características de la protesta que inició en Iguala, con los asesinatos y desapariciones de normalistas rurales de Ayotzinapa y ha devenido en una protesta contra el régimen político mexicano. Inició en Guerrero y ahora tiene ramificaciones en México y el mundo. Se trata de averiguar su forma y sus cambios, porque si algo queda claro en estos meses de una protesta sostenida, es su metamorfosis. No, no su desarrollo, en esa secuencia lineal de la historia que tanto domina en los estudios movimientocéntricos, sino las mutaciones, las intensidades que devienen diferencias de calidad, saltos, bifurcaciones, transiciones de fase; tanto de las fuerzas que protestan, como de las fuerzas con las que se enfrentan.

Protesta, ensamblajes y mutaciones

La noción movimiento social arrastra una pesada carga semántica y política. Cada vez es más difícil iniciar estudios empíricos a partir de ella; su deuda con las filosofías del sujeto y de la historia dificultan aproximaciones certeras a la conflictiva realidad contemporánea. Se necesitan nuevos enfoques, nuevas teorías, nuevos lenguajes (Santos, 2002). Lo nuevo no se puede captar a partir de los conceptos creados en el pasado. Más aún: impide percibir las potencialidades transformadoras de lo que surge.

“Donde reina la concepción clásica de la política, reina la misma impotencia frente al desastre” (CI, 2009).

Hay que acercarse con cuidado, con humildad, a la acción colectiva de nuestro tiempo. Poner a prueba el arsenal teórico con el que contamos; o, mejor, disponer herramientas móviles, capaces de problematizar y no de ilustrar los conceptos, menos aún ejemplificar leyes, tendencias o teorías.

La protesta social es un buen intermedio entre las teorías ancladas en los movimientos y las descripciones propias de crónicas y reportajes; es decir, de la inmediatez de la acción colectiva, cuando se interroga quién protesta, por qué, ante quién, cómo, dónde y cuándo. En este sentido, partimos de una definición netamente heurística de la protesta social, sin atribuciones normativas, en positivo o como carencias frente al movimiento social, como la espontaneidad o la continuidad del movimiento (Riechman y Fernández, 1994), las construcciones identitarias (Aiziczon, 2008), la organización (Scribano, 2005), el adversario estatal o la demanda preestablecida (Schuster, 2006).

La protesta es esencialmente una acción o un conjunto de acciones (López Gallegos, 2010), que plantean y se desenvuelven en una confrontación, entre fuerzas en constitución, con reivindicaciones cambiantes y un arsenal táctico-estratégico heterogéneo. Las versiones instrumentalistas de la protesta, que la conciben como orientada a un fin institucionalizado, del tipo de demandas al Estado, no sólo reducen la gama de objetivos, sino que despolitizan las acciones, destematizan la confrontación y eluden su polemología; por tanto, su fluidez, sus cambios de ritmo, orientación y desenvolvimiento. La protesta abre una confrontación donde los adversarios pueden ser cambiantes, así como los objetivos y fuerzas involucrada: es una forma en proceso.

Aquí la definimos como el conjunto de acciones realizadas por individuos y colectivos en la búsqueda de justicia y presentación con vida de los 43 normalistas desaparecidos en Iguala. Metodológicamente, implica tener en cuenta, al menos:

- el material sensible. ¿Ante qué afectaciones a la vida, al cuerpo, a las expectativas, a los deseos, se responde? ¿Cómo, en qué condiciones, cómo, con qué? Son las condiciones de emergencia de la protesta.
- la confrontación. Desde el surgimiento hasta sus transformaciones se dan en el marco de un enfrentamiento permanente. La protesta es sólo una parte de la confrontación, *se forma en y da forma a la contienda*.

-
- la forma en proceso; sus elementos dinamizadores son los problemas que plantea, y en las fuerzas en disputa, a través de múltiples enfrentamientos locales que se van ensamblando, sedimentando, estratificando.
 - las modificaciones en las poblaciones que protestan, en la frecuencia de sus acciones, en la geografía de la movilización, en los repertorios de lucha, en los estratos que la componen, en la jerarquía de las demandas, en la identificación de los adversarios, generan transiciones de fase, reorientaciones estratégicas de la confrontación.
 - si las protestas son procesos polemológicos con cambios de fase, entonces hay que alejarse de las explicaciones últimas, totalizantes, fuertemente marcadas por las tentaciones instrumentales; pero también de los micro o macrorreduccionismos y acudir a las pragmáticas, los ensamblajes y las transiciones: abrazar la inmanencia de manera más radical.

A partir de estas precauciones metodológicas, en las protestas desarrolladas para la justicia y presentación con vida de los 43 de Ayotzinapa, se pueden identificar cuatro fases: la estatal, la nacional, la intensiva y la simbólica, desde el 27 de septiembre de 2014 hasta hoy.

1. La fase estatal

Las manifestaciones de protesta iniciaron desde la noche de los ataques. De hecho, podría considerarse el cuarto ataque, alrededor de la medianoche del 26 de septiembre, como la represión a la primera protesta, pues los normalistas habían convocado a una rueda de prensa, en el lugar de los hechos, cuando fueron atacados por un comando de hombres vestidos de negro. Ya en la mañana del 27, empezaron a articularse diversas acciones, conferencias de prensa, tomas de estaciones de radio, mítines en la Iguala y en la capital del estado. Al mismo tiempo, iniciaron los mensajes digitales de repudio y solidaridad. Del 27 de septiembre al 7 de octubre, las protestas siguieron un desarrollo en cuatro ejes: el trabajo reticular; el desplazamiento geográfico; la jurisdicción estatal; el desdoblamiento digital; es lo que denominamos fase estatal, de las protestas por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, en la que se formó una red de 11 redes locales y estatales, con ligas en el país y el mundo a través de diversos entornos digitales; su espacio de acción se profundiza y densifica en los municipios y localidades del estado; sus demandas son locales y regionales: castigo al alcalde de Iguala, renuncia del gobernador, presentación con

vida de los 43 normalistas y castigo a los responsables de las muertes, heridas y desapariciones.

a). El trabajo reticular: acciones descentradas

Desde el primer día, la protesta se configuró en red, con diferentes líneas, vértices y estratos, prioridades y articulaciones muy distintas. Las redes son de varios tipos. Familiares, estudiantiles, institucionales, corporativas, territoriales, civiles, internacionales y digitales. En sentido estricto, este último es una nueva dimensión, un conjunto de aristas, de tonalidades, densidades y emotividades diversas. Desde las puramente informativas, hasta las declarativas y las propositivas. Es una red distinta, descentralizada, y fuertemente correlacionada con otras que en ese momento se empezaban a articular, alrededor de la lucha de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional, en la ciudad de México, y de los asesinatos de Tlatlaya, cometidos por el ejército contra ciudadanos y presuntos delincuentes, en el estado de México. La protesta tiene forma reticular, más o menos coordinada por un objetivo común, pero de procedencia, trayectoria y repertorios muy diversos. Está constituida por las acciones de 11 redes distintas.

La red primordial, una red cerrada, entre padres de familia de desaparecidos, normalistas de Ayotzinapa y el Movimiento Popular de Guerrero (MPG), la Federación de Estudiantes Campesinos Socialista de México (FECSM) de otros estados, luego, con la participación de otros sectores del MPG, como #Yosoy132Acapulco, Fundación Lucio Vive, Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC); la formación de comités de apoyo específicos, como el Comité Atoyaquense de Solidaridad con Ayotzinapa; las protestas de estudiantes de normales públicas, no rurales de Guerrero y Michoacán; las movilizaciones de maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca y Michoacán; la incorporación de estudiantes de media superior, como el Colegio de Bachilleres, o superior, como la Universidad Autónoma de Guerrero, el Instituto Tecnológico de la Montaña y la Universidad Pedagógica Nacional; las acciones de colectivos de mexicanos en el extranjero, como #YoSoy132Londres y #YoSoy132Chitown; las expresiones de solidaridad de organizaciones europeas, como las firmadas en la carta del 5 de octubre; los llamados y críticas de organismos internacionales; la participación de organismos locales de derechos humanos, como Tlachinollan y el Colectivo contra la Tortura y la Impunidad; los colectivos en lucha en otros frentes del poder, como la organización de defraudados por financieras; la conformación de instancias colectivas de solidaridad, como la plataforma ciudadana, con 53 organizaciones, como Serapaz,

Centro Pro, Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y Católicas por el Derecho a Decidir (González Villarreal, 2015, 35).

b). La profundización territorial

En los primeros días, las protestas se realizaron en un triángulo con vértices en Iguala, Chilpancingo y Tixtla. Después, se va construyendo una red muy densa de acciones en todo el territorio de Guerrero, desde las zonas montañosas, como Tlapa, hasta las costeras como Acapulco y Zihuatanejo, la costa Grande y la Chica, además de innumerables municipios, ranchos, poblados dispersos; de las ciudades a las zonas rurales, de los campos a los puertos. Del 29 al 2 de octubre prácticamente todos los días se realizaron marchas, plantones, paros, desde estudiantes de educación física en el puerto de Acapulco, los normalistas de Arcelia, los productores agropecuarios Coyuca de Benítez, los profesores de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), así como las marchas del día 2 Altamirano, Chilpancingo, Zumpango, Tlapa, Atoyac, Chilapa, Huamuxtitlan, Zihuatanejo, Teconoapa, además de Zacatecas, Morelia, Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Oaxaca, incluso Londres y París.

c). Las redes digitales

A las redes geográficas se les sobrepone, o las orbita, una red distinta, la digital, o la blogósfera, en la que se recogen y discuten los temas, se convocan emociones, se informa, se critica y se combate. Las acciones digitales, propias de los denominados cyberactivistas, pero también de los colectivos a ras de tierra, se realiza por mensajes individuales o por el agenciamiento de consignas en formas de hashtags, como #TodosSomosAyotzinapa, y #JusticiaAyotzinapa.

d). La jurisdicción estatal

El lugar de los ataques y las desapariciones, la participación de policías de dos municipios (Iguala y Cocula), en componendas con bandas del crimen organizado, hicieron que se desestimara la participación de policías federales y batallones del ejército, en el dispositivo del 26 de septiembre, para identificar a los responsables en las autoridades municipales y estatales de Guerrero. La síntesis que se hacía era: sucedió en Iguala, a normalistas de Ayotzinapa, por parte de policías municipales federales y el ejército, con ligas a grupos criminales, bajo el mando del alcalde de Iguala y de su esposa, y con la complacencia del gobernador, del mismo partido, PRD,

entonces era un problema estatal. La conflagración se ubicaba en Guerrero, tanto las protestas como los adversarios se ubicaban ahí. Un movimiento *de y en* Guerrero.

2. La fase nacional

En la fase estatal, la movilización política y emocional de los padres y compañeros fue de una fuerza tal que al chocar con el silencio, las trabas, la negativa y/o la ineficacia de las autoridades, generó una mayor densidad, frecuencia y extensión de las protestas.

Son los factores que propician esta transición de fase:

a). Cambio jurisdiccionales

Las primeras indagaciones, detenciones y consignaciones las realizó la procuraduría de Justicia del estado de Guerrero. Los días siguientes los gobiernos estatal y federal se enfrascaron en una abierta lucha discusión jurisdiccional. El 3 de octubre, el procurador de la república señaló que mientras no se acreditara la desaparición forzada o la participación del crimen organizado, era un problema de Guerrero. El 4, con el descubrimiento de las fosas en Pueblo Viejo y Loma de Coyote, las cosas cambiaron. La PGR asumió la investigación de los 43 estudiantes. La masacre de Iguala se volvió un problema federal.

b). Ampliación y densificación de las redes

Después del 2 de octubre, se incorporaron los estudiantes universitarios de todo el país a las acciones de protesta. Esto llevó la movilización a otro nivel, no sólo extensivo, sino intensivo, porque en las ciudades, en los barrios, en las colonias se crearon círculos de información y discusión, así como acciones locales, autónomas, no vinculadas a ninguna organización. Se empezó a generar una dinámica cotidiana de la protesta, soterrada, a ras de tierra, que afectaba los comportamientos y los trabajos cotidianos de una población muy vasta, en muchas ciudades y poblados del país y del mundo.

La del 8 de octubre fue la primera acción coordinada a nivel nacional, e internacional. Vendrían más en una movilización creciente, por número, por diversidad de acciones y contingentes, por ciudades y pueblos, y, también, por una agitada discusión política en calles, redes y asambleas. El 14 y 15 de octubre, la Asamblea Interuniversitaria llamó a un paro de 48 horas. Lo atendieron 37 escuelas universidades de todo el país.

En Guerrero, continuaron las movilizaciones, escalando en amplitud, densidad y radicalidad. El 15 de octubre se anunció la toma de los 81 palacios municipales de

Guerrero, al día siguiente se realizaron 6; el 21 se tomó, Petatlán; para el 22, se habían tomado 21; el 2 de noviembre ya eran 28; mientras en el resto del país, los universitarios multiplicaban el territorio geográfico y cultural de las protestas, los internacionales la fuerza expresiva de la movilización y los internautas la virtualidad de las resistencias.

c). Formas organizativas

Entre el 10 y el 18 de octubre se formaron tres organismos de coordinación de las resistencias. Uno, estudiantil, de la zona metropolitana de la ciudad de México; otro, regional-nacional, la Asamblea Nacional Popular, enraizada en Guerrero, con normalistas, profesores de la CETEG y miembros del Movimiento Popular Guerrerense (MPG); y la última, con el propósito de enlazar las resistencias de todo el país, que tenía ya propuestas de fechas, de organizaciones y modalidades de lucha, que fueron adaptadas a la protesta en curso.

En los primeros días, las tres coordinadoras lograron empatar las acciones de protesta. Después, generaron confusiones y una lucha soterrada, imperceptible casi, por la hegemonía de las convocatorias. El 24 de octubre, la ANP y la Interuniversitaria de la ciudad de México celebraron su segunda y tercera asamblea, respectivamente. Las acciones fueron distintas, los tiempos y fechas también.

d). Modificaciones en la problematización política

Los cambios de fase se dan por la frecuencia, la intensidad, las poblaciones, los lugares de la movilización; son cambios expresivos, territoriales y corporales, también hay de contenido, en el modo como los actantes conciben la situación, definen adversarios y diseñan tácticas y estrategias. Las problematizaciones políticas de los que resisten están influidas por sus rutinas y sus marcos de referencia, conceptuales e ideológicos, sin duda, pero se desenvuelven en los combates cotidianos, así va configurándose una problematización propia, dinámica, con referentes y posibilidades particulares. Se ensamblan poco a poco, en la contingencia de la lucha, en el ardor de las batallas, en la evaluación de la situación y de las respuestas de los contrarios.

En la fase estatal se ubicó la responsabilidad material y política en el presidente municipal y el director de seguridad pública del municipio. Al inicio se consideró como uso excesivo de la fuerza policial. Después, conforme se conocieron las ligas del presidente municipal, su esposa con las bandas criminales, y también las omisiones, los apoyos silenciosos en los poderes del estado, los partidos políticos, estatales y federales, la narrativa cambió. En la jornada de movilización del 22 de octubre,

algunos activistas escribieron en el zócalo de la ciudad de México una leyenda que sintetizaba la nueva atribución de responsabilidades: ¡Fue el Estado! No el crimen organizado, no cuerpos policíacos que se excedieron en su fuerza y sus funciones; sino el Estado.

Dos semanas más tarde, el 5 de noviembre, en otra jornada de movilizaciones, los activistas recuperaron una consigna argentina, de principios del nuevo siglo, para completar la denuncia de una forma del Estado, la del régimen político criminal, en donde se han perdido las geometrías políticas, los partidos y los liderazgos: ¡Que se vayan todos!, escribieron esta vez en el corazón de la ciudad de México. En las redes digitales, la consigna fue enfática: “No es el crimen organizado, es El estado mexicano”.

La situación cambió dramáticamente; la ANP modificó la jerarquía de su programa de lucha; junto a la presentación con vida de los normalistas de Ayotzinapa, ahora se planteó el derrocamiento del régimen político criminal y la construcción de uno nuevo: democrático y popular.

3. La dinámica intensiva

En la primera semana de noviembre se dio un nuevo cambio de fase. El 5 de noviembre se realizó la 3ª. Jornada Nacional e Internacional por Ayotzinapa; la II Asamblea Nacional Popular redefinió sus objetivos y su programa de lucha, vinculando los crímenes y desapariciones de Ayotzinapa con la violencia generalizada, las reformas estructurales y la impunidad; la Interuniversitaria logró convocar a un paro de 72 horas, a decenas instituciones de educación superior públicas y privadas en todo el país. Asimismo, en ciudades de todo el mundo, activistas y ciudadanos se unieron a la exigencia de aparición con vida de los 43 normalistas.

En Guerrero, seguían tomadas 28 alcaldías; el repertorio de acciones comenzó a variar, cuestionando la utilidad de las marchas y concentraciones, llamando a distintas formas de la acción directa no violenta, como la liberación de casetas en autopistas, los bloqueos, las tomas de ayuntamientos, la desobediencia civil. En las redes digitales, los *tags* de apoyo seguían en los primeros lugares, y una creciente solidaridad ciudadana, individual y familiar, empezó a hacerse presente en micromovilizaciones.

¿Cuáles son los ejes de la nueva fase? Otra vez, cambios en la problematización política, en las poblaciones y repertorios de la protesta.

a). La disputa sobre la verdad histórica

El 7 de noviembre, el procurador general de la república, Murillo Karam, dio una conferencia de prensa para dar a conocer los resultados de las investigaciones. La llamó la “verdad histórica”. Según esta, a partir los testimonios de tres de los sicarios, estos asesinaron a los 43 estudiantes, los cremaron en el basurero de Cocula, colocaron las cenizas en bolsas de plástico y las aventaron al río San Juan.

Los padres de los normalistas respondieron de inmediato. Advirtieron el cambio de inmediato: más que avances de investigación, en la práctica la cerraban. Los 43 no estaban desaparecidos, sino asesinados; peor aún, eran muertos sin cuerpos, sus restos eran irrecuperables, las identificaciones imposibles. Nosotros agregamos: Murillo Karam pretendía realizar el último trance de la desaparición: la política, la judicial: estaban muertos, pero no se podían encontrar sus cuerpos, tampoco reconocerlos.

En las redes digitales, las críticas vinieron de todas partes, desde expertos forenses hasta meteorólogos, físicos, peritos, estudiantes y cyberactivistas que minuciosamente revisaron el lugar, las condiciones atmosféricas (había llovido toda la noche de la presunta incineración), criticaron la falta de rigor de las investigaciones, la total ausencia de pruebas científicas, la desconfianza en las pruebas testimoniales, en una policía acusada de torturas, y, sobre todo, denunciaron la estrategia, la urgencia por terminar el asunto, manifiesta sin rubor en la frase apenas audible del procurador para terminar la conferencia de prensa: “ya me canse”.

En ese momento, inició en las redes digitales una crítica sistemática al gobierno, que duró semanas, sintetizada en un hashtag histórico: #YaMeCansé, en el que poco a poco, y en primera persona del singular, los activistas daban cuenta de sus hartazgos: las reformas estructurales, la impunidad, el cinismo, la desigualdad, la pobreza, la corrupción, la violencia...: el régimen político-económico criminal.

b). Los cambios en la subjetivación

El *hashtag* produjo una verdadera insubordinación colectiva, no sólo en las redes sino en las calles, en las escuelas, en los hogares, en los espectáculos, en la cultura, en las empresas y las mismas oficinas gubernamentales. Daba cuenta de una mutación subjetiva de las resistencias. Si hasta ese momento las protestas mostraban su solidaridad a la lucha por la justicia y la presentación de los 43 estudiantes desaparecidos –tal y como se refería en las consignas “Vivos los llevaron, vivos los queremos”, y en las tags #TodosSomosAyotzinapa y #JusticiaParaAyotzinapa-, el 7 de noviembre se modificó la composición subjetiva y las razones de la protesta.

#YaMeCanse es una consigna típica de las formas expresivas que asume la multitud (Virno, 2003). Se enuncia en primera persona del singular, sin ninguna referencia identitaria, no es comunista, liberal o socialdemócrata. Es una singularidad expresiva, manifiesta su protesta y da sus razones, sin referencia ideológica o partidaria, tampoco identitaria, y al hacerlo, encuentra a muchas otras singularidades compartiendo y convocando la crítica común. No es totalizable, no habla de todos, ni a nombre de entidades trascendentes (el pueblo, la nación, el proletariado), sencillamente traza líneas de articulación en la crítica, la solidaridad y la protesta con muchas más

El *hashtag* es un ensamblaje de los heterogéneo, un agenciamiento expresivo de las singularidades. A partir de sus expresiones se puede ensamblar el común crítico de la insubordinación: se vertebra, sin duda, en la exigencia de aparición con vida de los 43, pero se reelabora ubicándola en el momento, en el espacio y las circunstancias del país, por eso pudo embonarse una problematización general con el funcionamiento del régimen político y económico; con las reformas estructurales; con la imbricación entre poderes del estado, partidos políticos, empresas y otras organizaciones con el crimen organizado; con el nuevo extractivismo (minero y eólico, fundamentalmente); con tantas y tantas razones como pudieran seguirse en los tuits, los estados, los videos, las pancartas, los discursos, las mantas, los fanzines, los pronunciamientos, los desplegados, las relatorías, los planes y repertorios de acción.

La novedad del #YaMeCanse, son los componentes no representativos de la protesta, como lo sería el FECSM; no territoriales, como el MPG o la CRAC; no sectoriales, como la CNTE o la CETEG; sino singulares: cyberactivistas, familias, barrios, los ciclistas de la colonia Roma o las señoras de Polanco en el DF, los niños primarias y secundarias e todo el país, todos los apoyos internacionales, desde Colombia hasta Australia, el Tibet, Rusia y Europa, todo eso que constituyó un híbrido impensable en las protestas sobre Ayotzinapa. Un híbrido impensable, sí, pero sobre todo, inmanejable, caótico.

c). La labor de las termitas

Además de las acciones convocadas por los grandes nodos, la ANP, la Coordinadora Interuniversitaria y el enlace de las resistencias, los dos ejes de intensificación de la protesta a partir de la primera semana de noviembre fueron las protestas singulares de la multitud y la labor desgastante de los cyberactivistas.

Se generó, entonces, un rizoma revoltoso, que en México surgió con el #YoSoy132, que ha comprendido todas las formas de socialización, desde el trabajo hasta la escuela, la familia, los individuos, los espectáculos, las artes y las comunidades. Una

protesta que no surge desde las organizaciones establecidas por y en el movimiento, sino preexistente, oblicua, desde las singularidades individuales y colectivas.

El resultado es una protesta con diferentes grados de densidad, en diferentes geografías, en un espacio complejo de interacciones digitales y corporales, por tanto, de muy difícil coordinación, por una parte; pero por la otra, de innegable actividad, cotidiana, persistente, profunda, que llega a la protesta individual, desde el sí mismo, y por razones múltiples que se pueden elaborar desde los individuos, los grupos, y ensamblarse con las de organizaciones y coordinaciones nacionales. Una protesta proteica, desgastante de la legitimidad gubernamental, ensamblando de diversa manera colectivos y personas; de muy difícil control, sobre todo para los emancipadores profesionales.

4. La dinámica simbólica

El 6 de diciembre de 2014 fue la última jornada de acción global por Ayotzinapa de alcance masivo. Ese día, también, el gobierno intentó reforzar su verdad histórica con la identificación de uno de los normalistas, Alexander Mota, a partir de unos restos presuntamente recuperados en el río San Juan. Como antes, la versión fue rápidamente puesta en duda. No sólo por los padres y el movimiento, sino también por peritos y expertos forenses. No tanto en la identificación, sino por las condiciones en las que se presuntamente se habían recuperado los restos. La ilegitimidad de la versión gubernamental siguió. Las acciones, sin embargo, disminuyeron en intensidad, pero no en simbolismo, como los árboles de navidad decorados con las fotos de los 43, las peñatas (piñatas con la figura de EPN), las cenas con lugares vacíos y, sobre todo, la protesta de nochebuena en la casa presidencial.

A partir de enero de 2015, las movilizaciones decrecen. Los *hashtgs*-consignas no aparecen. Se reeditan. Luchan por sobrevivir ante los ataques masivos y sistemáticos de los troles profesionales (los peñabots). El *hashtag* #YaMeCanse, que se mantuvo semanas en los *trending topics*, tuvo que reinventarse a sí mismo en #YaMeCanse1,2,3,4, 5...n ante las calculadas intervenciones de cuentas-robots organizadas desde alguna oficina gubernamental –como lo contaron y mostraron una y otra vez distintos activistas digitales (MéxicoLindoyCabreado,2014).

A mediados de enero, el ataque peñabot tuvo éxito: cambió las condiciones del combate: de la expresión cada vez más radical del descontento, a la mera lucha por la supervivencia en las jerarquías tuiteras.

Cosas similares ocurrieron con las manifestaciones, marchas, bloqueos carreteros y tomas de ayuntamientos en Guerrero. La efervescencia disminuyó. Las acciones de protesta también. En las calles y en las redes digitales. El nuevo año trajo consigo el apaciguamiento de los ánimos levantiscos de la multitud. Lo que aparecía como revuelta e insurrección pareció quedarse en expresiones mayúsculas de descontento, sin guía y sin horizonte político. Sólo expresivo. ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuáles fueron las tensiones que redujeron la conflictividad y aminoraron el paso? ¿Entre quiénes? ¿Cuándo? ¿Cómo continúan las protestas? ¿Dónde? ¿Hacia qué?

El problema es la desafección: ¿cómo se desenlazaron las acciones? ¿Cómo se retiraron las singularidades, la intensidad aminoró y la frecuencia de las acciones disminuyó? De manera enunciativa, desde enero empezaron a aflorar diferentes tensiones acumuladas en las jornadas de los tres meses anteriores:

- a). La red inicial, la más densa, la que concentra los fundamentos emocionales y políticos de la movilización empezó a resquebrajarse. El núcleo familiar, sometido a amenazas e intentos de desunión, logró resistirlas y seguía presentando un frente homogéneo en sus apreciaciones de la situación y en la continuidad de las acciones; pero las dificultades con el comité de la Normal de Ayotzinapa, así como la cohesión interna de los estudiantes, relajaron la densidad de las relaciones entre ambos; sobre todo por la cuestión de la huelga que llevaba ya mas de cuatro meses y amenazaba acabar con el año escolar.
- b). Otro de los nodos de la densa red primordial, la CETEG, empezó distanciarse. Las diferencias a su interior, cada vez más frecuentes y enconadas, por cuestiones de táctica y estrategia, pero también de corrupción y liderazgo, así como la agenda propia de la organización, creó dificultades de confianza, pertinencia y compatibilidad.
- c). La deslegitimación del modelo táctico, con un repertorio limitado y cada vez más violento de acciones, frente a las campañas de medios y la represión del gobierno federal.
- d). La ineficacia del modelo estratégico de las tomas de ayuntamientos, cada vez más desgastados, sin proyecto de gobierno, inoperancia de consejos populares y sin respuesta técnico-táctica a las demandas ciudadanas.
- e). La desmovilización producida por las estrategias de confrontación, en particular, la toma de cuarteles en 4 entidades federativas (Morales y Pigeonutt, 2015).
- f). La desmovilización producida por confusiones entre convocatorias de la ANP y la CI.
- g). Las cada vez mayores tensiones entre la verticalidad de las decisiones y la horizontalidad y multiplicidad de las acciones de protesta.

h). Una sistemática y diversificada estrategia represiva en todos los órdenes de gobierno, en la que se pueden distinguir, al menos las siguientes técnicas:

h.1.) Bloqueo y encapsulamiento de las manifestaciones; consiste en: definir la ruta; cercarla con un número significativo de policías y granaderos; atacar por segmentos móviles; seleccionar y encapsular a individuos.

h.2.) Infiltración y detención aleatoria; funciona cono sigue: militares y policías vestidos de civil, registrados en videos y fotografías, llegan en camiones oficiales a los alrededores de la marcha; se incorporan; inician o acrecientan las provocaciones; se enfrasan en acciones violentas; se retiran e inician destrozos a la infraestructura urbana; atacan transeúntes; detienen junto a la policía a participantes elegidos al azar.

h.3). Controlar el territorio y limitar los desplazamientos; a partir de una codificación del territorio, se define una zona de control, se cuadricula; se instalan puestos de control y vigilancia móvil; se revisan cuerpos, pertenencias y automóviles; se controlan accesos, salidas y recorridos.

h.4). Microfascismos; en instituciones públicas de educación, sobre todo media superior y superior; tiene múltiples formas de atacar los derechos más elementales de expresión, asociación, prensa y movilidad..

h.5). Recortar legislativamente los derechos civiles y ciudadanos, lo que se ha denominado “criminalizar la protesta social”.

Parecería una desmovilización general, no lo es del todo. Sin la intensidad y la radicalidad que se mostró hasta diciembre de 2014, las acciones de protesta y búsqueda de los 43 no desaparecieron. Continúan todavía. Invariablemente, todos los 26 de cada mes, ciudadanos de todo el país salen a marchar, mostrando una paradoja que quizá sea el sino de estas protestas: mientras sigue acentuándose la ilegitimidad de las acciones gubernamentales, sobre todo de su relato oficial, por parte del Grupo Interdisciplinario de Expertos independientes (GIEI, 2015), la movilización decae, mientras la consigna de “Fue el Estado” ya forma parte del imaginario radical de los colectivos en lucha.

Conclusiones

Es difícil recordar en la historia mexicana reciente, que las hipótesis de grupos radicales tuvieran recepción masiva. Los hashtags #Fue el Estado, #Que se vayan todos y #YaMeCanse, son enunciados de una multitud irreductible a las estratagemas de los gobernantes y los personeros del régimen.

#YaMeCansé es un acontecimiento expresivo. La multitud que se expresa en primera persona y desde ahí se reconoce; que ya no encuentra solución a la masacre y desapariciones de Ayotzinapa en el marco del régimen político de la alternancia, identificado como criminal. Una novedad histórica y política, que encuentra sus bloqueos en la composición de una protesta que se vertebra a partir de redes corporativas y emocionales, pero que se dinamiza y se profundiza con la intervención de las singularidades, que se reconocen en el común crítico, pero desde la diferencia; es esa tensión entre las formas corporativas y las formas de la multitud, la que bloquea la fuga política que se expresa en los hashtags del movimiento de los 43.

Referencias

- Aiziczon, F. (2008), "Protesta social y cultura política. Aportes para pensar los años '90 en Neuquén", *Historia Regional*. Sección Historia, Núm. 26, Año XXI, Villa Constitución: ISP, pp. 275-286.
- CIEI (2015). *Informe Ayotzinapa. Investigación y primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa*. Resumen. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/3a9f6f_007ea0656fc84f4b99465229305e44df.pdf el 8 de octubre de 2015.
- Comité Invisible (2009). *Llamamiento y otros fogonazos*. Acuarela: Madrid.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. London, New York: Continuum.
- Della Porta, D. y Diani. M. (2006). *Social Movements: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Freeman, J. & Johnson, V. (1999). *Waves of protest: Social movements since the sixties*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- González Villarreal, R. (2015). *Ayotzinapa. La rabia y la esperanza*. México: Terracota.
- López Gallegos, A. (2010). "Anatomía de la protesta.: dinámica, espacio, memoria y representación", en *Yo no estaba ahí, pero no olvido: la protesta en estudio*, Alejandro

López Gallegos, Nicolasa López-Saavedra, Sergio Tamayo y Ricardo Torres Jiménez (coords.). México: Universidad Autónoma Metropolitana, colección Abate Faria MéxicoLindoyCabreado (2014). "Peña-bots Ejército de Peña nieto ataca Redes Sociales" 21 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Q0yNyjsXyYU>, el 7 de diciembre de 2015.

McAdam, D.; Tarrow, S. Y Tilly, Ch. (2001). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer.

Morales, A. y Pigeonutt, V. (2015). "Irrumpe padres de los 43 en cuarteles del Ejército", *El Universal*, 13 de enero.

Santos, B. de S. (2002). *Towards a New Legal Common Sense*. London: Butterworth.

Schuster, F., Naishtat, F., Nardacchione, G. y Pereyra, S. (2005). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Scribano, A. (2005). *Itinerarios de la protesta y del conflicto social*. Córdoba: CEA-Universidad Nacional de Córdoba.

Sztompka, P. (1991). *Society in Action: The Theory of Social Becoming*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tilly, Ch. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Nueva York, Random House-McGraw-Hill Publishing Co./Reading, Addison Wesley Publishing Co.

Tilly, Ch. (2008). *Contentious Performances*. Cambridge: Cambridge University Press.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Desenvolvimento e Universidade no Brasil: um diálogo entre Celso Furtado e Florestan Fernandes

Fabiana de Cássia Rodrigues

(Professora Doutora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí)

Resumo: Este texto tem por objeto o estudo de aspectos que conectam a problemática do desenvolvimento aos desafios da Universidade no Brasil. O recorte temporal é delimitado entre os anos de 1960 e de 1980, período no qual os textos analisados foram escritos. Em 1962, em meio ao intenso debate sobre os projetos de desenvolvimento para o Brasil, um dos principais economistas que se debruçou sobre a temática, Celso Furtado, escreveu um texto com o título: "A formação do economista em um país subdesenvolvido" em que ele questiona a efetividade de teorias econômicas concebidas para responder aos problemas de realidades dos países centrais para tratar dos desafios do desenvolvimento brasileiro. Assim, o economista indaga sobre quais seriam os desafios de formação de um profissional desta área. A partir da problemática esboçada por Furtado, é construído um diálogo

reflexivo com os textos de Florestan Fernandes que abordam o desafio da Universidade Brasileira relativo à sua auto emancipação pedagógica. O sociólogo Florestan Fernandes teve uma atuação destacada no debate educacional, desde os anos de 1950, e possui uma contribuição decisiva para se pensar as questões da Universidade no Brasil. Ele escreve uma série de textos sobre esta temática, publicados em 1968, no contexto dos embates em torno da Reforma Universitária e nos anos de 1980 em sua atuação na Assembleia Nacional Constituinte, momento em que vem à tona ao debate, novamente, os desafios da Universidade, como espaço de atividade criadora e criativa para pensar de maneira independente das pressões imperialistas os problemas sociais brasileiros. Os fundamentos teóricos para se pensar a problemática do desenvolvimento em conexão com os desafios da Universidade são buscados na análise sobre o capitalismo dependente elaborada por Florestan Fernandes, em especial em seu livro: “A Revolução Burguesa no Brasil”. As principais conclusões do trabalho percebem as proposições de Celso Furtado sobre a formação do economista numa realidade subdesenvolvida como estreitamente relacionadas com os desafios de formulação de teorias voltadas a compreensão das especificidades do capitalismo brasileiro e suas realidades regionais, temas aos quais Furtado produziu profícua obra. O arcabouço teórico fornecido por Florestan Fernandes acerca do capitalismo dependente e sua discussão sobre os dilemas da Universidade no Brasil forneceram base fundamental para se compreender a dinâmica histórica e social que impõe limites para que haja criação e difusão de conhecimento nas Universidades conectados com as exigências mais prementes da realidade concreta do subdesenvolvimento em nosso país.

Palavras- Chaves: Universidade, Desenvolvimento, Celso Furtado, Florestan Fernandes.

O economista Celso Furtado e o sociólogo Florestan Fernandes situam-se entre os grandes intérpretes do Brasil, suas obras conformam referências fundamentais para a análise da dinâmica econômica e social no país. Eles produziram uma fecunda obra intelectual, bem como tiveram uma atuação política destacada ao longo de suas vidas. Este texto enfoca especialmente o período entre as décadas de 1950 e 1960, quando o Brasil vivia a intensificação da industrialização, um crescente processo de urbanização e houve um intenso debate nacional acerca dos desafios de superação do subdesenvolvimento, expresso nas desigualdades sociais, e da dependência externa.

Celso Furtado publicou dezenas de livros, ocupou cargos políticos, como ministro do planejamento do governo João Goulart e ministro da cultura do presidente José Sarney, criou e presidiu a Sudene (Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste), atuou na Cepal (Comissão econômica para América Latina e Caribe), bem como foi professor da Universidade de Sorbonne por muitos anos. Seu livro mais

conhecido tratou da formação econômica do Brasil, o autor também enfrentou a temática da dependência e do subdesenvolvimento, que estiveram presentes em praticamente todo o conjunto de seu trabalho intelectual. Segundo Francisco de Oliveira (2001, p.2):

Poucas obras na história passam pela difícil prova de tornarem-se referência para movimentos políticos, formatando políticas e influenciando as gerações. No sentido gramsciano, poucas são as obras que se transformam em representações da realidade. A obra de Celso Furtado certamente passou por esse teste, saindo-se galhardamente. A influência não ficou dentro do Brasil, ou mesmo da América Latina: suas obras estão traduzidas em pelo menos quinze dos principais 3 idiomas do mundo, faladas por mais de 50% da população mundial. Seria apenas exótico se não revelasse esse poder, saber que Formação Econômica do Brasil foi traduzida para o persa, a língua iraniana e para o árabe.

Já Florestan Fernandes foi professor da USP nos anos de 1950 e 1960, lecionou em universidades fora do país, foi deputado por duas vezes, atuando como constituinte na década de 1980. Ele se dedicou a diferentes temáticas como a questão do negro, as lutas em defesa da educação pública e a revolução burguesa no Brasil, além de ser considerado o fundador da sociologia no Brasil. Segundo Octávio Ianni (1996, p. 29):

São vários e fundamentais os problemas teóricos e históricos compreendidos pela obra de Florestan Fernandes. Entram aí também problemas relativos à educação popular e às responsabilidades do cientista social. No conjunto, uma obra extensa e múltipla. Assinala o início de uma nova época na história da sociologia brasileira. Inaugura um novo estilo de pensamento sobre as configurações e os movimentos da sociedade. Permite conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro.

Segundo diferentes áreas de conhecimento, bem como referências teóricas distintas, é possível identificar uma temática comum entre os dois autores, que consiste em compreender o essencial da realidade brasileira a partir de sua formação histórica, e, desse modo, compreender a especificidade do capitalismo brasileiro, caracterizado pela dependência e pelo subdesenvolvimento. Desse modo, considera-se importante explicar brevemente de que maneira cada um dos autores analisa a temática da dependência e do subdesenvolvimento e identificar o papel atribuído por eles à colonização cultural, pois, desta maneira é possível uma aproximação às relações que podem ser estabelecidas entre as atribuições de uma universidade na busca pelo desenvolvimento autônomo e soberano dos países da periferia do capitalismo.

1. A dependência e o subdesenvolvimento no pensamento de Celso Furtado e de Florestan Fernandes

Celso Furtado rechaça as teses que defendem que o desenvolvimento seria uma etapa a ser alcançada pelos povos pobres, sua crítica a essa tese encontra-se em estágio avançado de formulação no livro *O mito do desenvolvimento* em que ele afirma:

[...] o desenvolvimento econômico – a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos – é simplesmente irrealizável. Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão desenvolvidas, no sentido de similares às economias que formam o atual centro do sistema capitalista. Mas, como negar que essa ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e leva-los a aceitar enormes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de cultura arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe, portanto, afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ela tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abre ao homem o avanço da ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos como são os investimentos, as exportações e o crescimento. (FURTADO, 1974, p. 75)

Neste trecho de Furtado destacamos dois aspectos, primeiro, a denúncia de que o desenvolvimento seria um mito, uma vez que pesquisas já demonstravam a inviabilidade de estender a toda humanidade as mesmas formas de vida dos povos ricos, dado os limites naturais do planeta e pela própria dinâmica sobre a qual se assentava a produção econômica baseada em grandes sacrifícios humanos.

Um segundo aspecto a ser ressaltado é que Furtado chama a atenção para a identificação das reais necessidades da coletividade e que essa busca passa pelo avanço da ciência, ou seja, num país subdesenvolvido o estudo acerca dos desafios sociais e econômicos precisaria ser realizado segundo suas especificidades locais. Esta preocupação fez parte de toda a trajetória pessoal de Furtado, ao investigar a formação econômica do Brasil em sua especificidade e apontar soluções criativas e criadoras para encaminhar os problemas econômicos, como foi o caso do plano traçado no final dos anos de 1950 para responder aos desafios do Nordeste.¹ Como será destacado adiante, esse mesmo empenho o autor ressalta como central na

formação do economista num país subdesenvolvido, o que suscita a discussão sobre quais conteúdos e a partir de quais problemáticas a universidade deveria se organizar num país com essas características.

Segundo a análise de Furtado (1974) haveria conexões fundamentais entre a dependência e o subdesenvolvimento. A origem da condição dependente dos países da América Latina é identificada no sistema de divisão internacional do trabalho imposto pelos países do centro do capitalismo que lideraram a revolução industrial. Aos países da periferia, na América Latina, ficou legada a assimilação de progresso técnico por meio da demanda de bens de consumo. Esses países caracterizaram-se historicamente por uma acentuada desigualdade social, marcada por elites que detinham os excedentes econômicos produzidos, por meio dos quais tinham acesso ao padrão de consumo de bens considerados modernos. Desse modo, Furtado conforma sua caracterização da dependência: “O fenômeno da dependência se manifesta inicialmente sob a forma de imposição externa de padrões de consumo que somente podem ser mantidos mediante a geração de um excedente criado no comércio exterior.” (FURTADO, 1974, p. 87) A manutenção desse padrão de consumo das elites desses países está estritamente relacionada com intensa taxa de exploração, a fim de garantir uma crescente concentração da renda.

No início da década de 1960, Furtado escreve um livro com o título *A pré revolução brasileira*, em que destaca os desafios estruturais diante dos quais o país se deparava para avançar, e traz à tona os custos do crescimento econômico então em curso, já que não sanava as profundas iniquidades sociais:

[...] Sabemos que o desenvolvimento de que tanto nos orgulhamos, ocorrido nos últimos decênios, em nada modificou as condições de vida de três quartas partes da população do país. Sua característica principal tem sido uma crescente concentração social e geográfica da renda. As grandes massas que trabalham nos campos, e constituem a maioria da população brasileira, praticamente nenhum benefício auferiram desse desenvolvimento. Mais ainda: essas massas viram reduzir-se o seu padrão de vida, quando confrontado com o de grupos sociais ocupados no comércio e em outros serviços. O operariado industrial, que representa uma espécie de classe média dentro da sociedade brasileira, cresceu em termos absolutos e relativos, sem contudo melhorar apreciavelmente o seu padrão de vida. Também aqui houve piora relativa, pois, com o grande crescimento do emprego urbano nos serviços, os operários presenciaram a ascensão de outros grupos sociais, de rendas mais altas. (FURTADO, 1962, p. 14)

Furtado afirma haver um ciclo vicioso do subdesenvolvimento, uma vez que associado ao fenômeno da dependência conforma uma dinâmica que tende a se reproduzir. E nessas circunstâncias a colonização cultural desempenharia um papel muito relevante:

Nos países periféricos, o processo de colonização cultural radica originalmente na ação convergente das classes dirigentes locais, interessadas em manter uma elevada taxa de exploração, e dos grupos que, a partir do centro do sistema, controlam a economia internacional e cujo principal interesse é criar e ampliar mercados para fluxo de produtos engendrados pela revolução industrial (FURTADO, 1974, p. 85)

A colonização cultural também representaria um forte óbice para o enfrentamento dos problemas econômicos e sociais brasileiros de maneira autônoma.

[...] pode-se afirmar que o avanço das ciências sociais também depende do papel que na sociedade se atribuem e exercem os que estudam os problemas sociais. O progresso dessas ciências não é independente do avanço do homem em sua capacidade de autocrítica e auto-afirmação. Não é de surpreender portanto que essas ciências se degradem quando declina o exercício da autocrítica e a consciência da responsabilidade social. (FURTADO, 1974, p. 117)

Na perspectiva de Florestan Fernandes, as características que conformam o capitalismo brasileiro sobressaem-se em seu estudo sobre as particularidades da revolução burguesa no Brasil¹. No processo de intensificação da industrialização no país, na formação da burguesia e do proletariado teriam sido reformuladas as relações do Brasil com os países do centro do capitalismo, sem, no entanto, romper com seus elementos fundamentais expressos na subordinação econômica com relação a esses países e aos interesses do grande capital em sua fase monopolista. Internamente, o processo de industrialização ocorreu ao mesmo tempo em que houve a manutenção das profundas desigualdades sociais, o que se observava na continuidade da existência dos setores arcaicos da economia e diante da não realização de reformas que alterassem as bases da concentração da riqueza.

[...] O essencial, do ponto de vista sociológico, parece ser situar a irrupção do capitalismo monopolista de acordo com sua estrutura íntima: um desenvolvimento capitalista provocado na periferia pelas economias centrais e, portanto, extensa e profundamente induzido, graduado e controlado de fora. Por essa razão, ela não possui, no contexto das economias capitalistas periféricas, o mesmo significado e as mesmas implicações econômicas que teve na evolução das economias capitalistas centrais. Antes de passar por semelhante transição, estas experimentaram amplos e duráveis processos de acumulação de capital, de invenção tecnológica, de expansão de uma sociedade de massas e de um mercado de consumo em massa, de modernização institucional, de participação cultural e de educação escolarizada, de elevação dos padrões de vida, de democratização do poder etc. [...]

Florestan Fernandes destaca os aspectos políticos da dominação burguesa que caracterizam esse processo. O avanço capitalista se dá à reboque dos interesses imperialistas e, simultaneamente, todas as pressões direcionadas à democratização da sociedade são fortemente freadas, isso se deve ao papel desempenhado pelas classes burguesas voltadas à: 1) preservar e fortalecer as condições econômicas, socioculturais e políticas através das quais ela pode manter-se e revigorar-se; 2) ampliar e aprofundar a incorporação estrutural e dinâmica da economia brasileira no mercado, no sistema de produção controlado pelas nações capitalistas hegemônicas; bem como: 3) preservar e alargar os controles sobre a máquina do Estado. Desse modo, a burguesia garante o atendimento aos interesses imperialistas em consonância com sua dedicação em manter as bases que conferem altas margens para exploração do trabalho, conformando um “capitalismo selvagem” (FERNANDES, 2006, p. 353):

O “capitalismo possível” na periferia, na era da partilha do mundo entre as nações capitalistas hegemônicas, as “empresas multinacionais” e as burguesias das “nações em desenvolvimento” – um capitalismo cuja realidade permanente vem a ser a conjugação do desenvolvimento capitalista com a vida suntuosa de ricas e poderosas minorias burguesas e com o florescimento econômico de algumas nações imperialistas também ricas e poderosas. Um capitalismo que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão do outro. Enfim, um capitalismo em que as relações de classe retornam ao passado remoto, como se os mundos das classes

socialmente antagônicas fossem os mundos de “nações” distintas, reciprocamente fechados e hostis, numa implacável guerra civil latente.

Assim como Celso Furtado afirma haver uma conexão entre a dependência e o subdesenvolvimento e os mecanismos de colonização cultural, Florestan Fernandes analisa que o “capitalismo selvagem”, sob a condição de dependência, possui aspectos culturais relevantes para explicá-lo: “A todo processo econômico – comercial, financeiro ou industrial – sempre corresponde um processo cultural condicionante ou consequente. E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural.” (FERNANDES, 1975, p. 80). O autor ressalta que a Universidade existente no país nos anos de 1950, que na verdade constituía-se a partir de um conglomerado de cursos isolados, expressava a dependência:

[...] a nossa universidade conglomerada não pode ser concebida como um “fator de desenvolvimento”. Ao contrário, ela é uma aberrante manifestação de colonialismo educacional, como um dos meios internos pelos quais se estrutura, diferencia e reorganiza a situação de dependência cultural em face dos núcleos hegemônicos externos. Essa conexão, tipicamente passiva e nacionalmente negativa, decorre da própria função cultural da escola superior, que servia como centro de assimilação e de difusão de técnicas e de conhecimentos, inventados nas chamadas nações centrais da civilização ocidental moderna. (FERNANDES, 1975, p. 80)

2. Os desafios das Universidades num país periférico.

Nos anos de 1950 e 1960, quando se intensificava o processo de industrialização, no período do avanço da revolução burguesa no Brasil, progressivamente os problemas educacionais adquiriram uma abrangência nacional. Das obras de Furtado e especialmente na de Florestan Fernandes é possível extrair quais eram, neste contexto, os desafios educacionais e da produção científica que se impunham. Até o início do século XX as precárias bases econômicas não exigiam empenhos para mudanças na educação superior, conforme afirma Lalo Minto (2014, p. 140):

As bases materiais dessa formação social de estrutura econômica colonial, escravista, latifundiária e agroexportadora, conjugadas com a necessidade de superexplorar força de trabalho e com a ampla oferta de recursos naturais no vasto território da colônia, delimitavam o desenvolvimento possível dos sistemas de ensino. No que se refere ao nível superior, essa economia não requeria investimentos na produção do saber científico de base que pudesse dar origem a uma tecnologia autônoma.

Sobre essas bases materiais formou-se um “padrão brasileiro de escola superior” bastante limitado em termos científicos e de abrangência social. Assim Florestan Fernandes (1975, p. 52) o explica:

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental. De um lado, ela se converteu no que os sociólogos chamam de “escola especializada”. De outro, ela se tornou uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transformava o saber em símbolo de distância social, a atividade educacional em fonte de poder e os professores em agentes do controle gerontocrático das gerações novas. Por si e em si mesma, a escola superior comunicava-se muito pouco com a sociedade condicionante. [...]

Num contexto em que se acirravam os debates em torno dos problemas nacionais e diante de uma educação superior que pouco dialogava com os problemas da sociedade, nossos autores chamavam a atenção para a necessidade de enfrentar essa questãoⁱ.

Celso Furtado (1962, p. 99) escreve: “[...] Do ponto de vista do desenvolvimento nacional, seria de grande conveniência que se iniciasse um movimento tendente a estimular o trabalho teórico, de natureza crítica ou criadora.” (p. 99) A inspiração para os escritos dessa obra adveio, em grande medida, das visitas que Furtado realizou às universidades brasileiras, a partir dos contatos que teve com a juventude fortemente atuante no cenário político

do país naquela época.ⁱ Nestes contatos, ele identificou a influência do pensamento marxista entre esses jovens e percebeu os aspectos positivos desta penetração no que tange às tarefas intelectuais e políticas que se impunham:

Se vamos à essência dessa filosofia, aí encontramos, por um lado, o desejo de liberar o homem de todas as peias que o escravizam socialmente, permitindo que ele se afirme na plenitude de suas potencialidades, e por outro descobrimos uma atitude otimista com respeito à autodeterminação consciente das comunidades humanas. Trata-se, em última instância, de um estágio superior do humanismo; pois, colocando o homem no centro de suas próprias preocupações, reconhece, contudo, que a plenitude do desenvolvimento do indivíduo somente pode ser alcançada mediante a orientação racional das relações sociais. (FURTADO, 1962, p. 17)

Os jovens universitários se colocavam em defesa da reforma universitária conectada às necessidades prementes do país para superação do subdesenvolvimento a partir de uma orientação racional e criadora, aspecto também salientado por Florestan Fernandes (1975, p. 14):

O subdesenvolvimento jamais será combatido sem uma alteração de atitudes e comportamentos que atinjam a todo o povo. A reforma universitária, por sua vez, não é algo marginal a esse núcleo de debates. Em toda a América Latina, desde a segunda década deste século, foi em torno da reforma universitária que se condensou a efervescência intelectual, que conduziu à mais franca e aberta discussão das demais reformas sociais [...]. O importante da reforma universitária, como movimento social, está em que ela congrega a vanguarda da Inteligência moça e a prepara para um novo estilo de vida política. Através dos debates que ela propicia, não se alarga, somente, a organização do horizonte intelectual médio das gerações de jovens universitários. Consegue-se algo mais palpável: os jovens universitários iniciam, por suas próprias mãos, reformas institucionais. O que começa como análise de ideias e de fórmulas termina como ação ordenada e como mudança deliberada no seio de uma das instituições “vetustas” chaves da sociedade.

Celso Furtado e Florestan Fernandes preocuparam-se em chamar a atenção para a necessidade de que as mudanças pelas quais o país tinha que passar teriam que ser articuladas com o pensamento científico sério, rigoroso,

conectado às reais necessidades da coletividade. Furtado (1962) defende com veemência a realização de reformas estruturais no país como forma de superar o subdesenvolvimento e afirma que essas alterações só poderiam ser compreendidas à luz de uma análise teórica que levasse em consideração os determinantes históricos particulares da formação econômica periférica. Todo o livro *A pré-revolução brasileira* vai mostrando a necessidade de reformas estruturais, daí decorre o posicionamento de Furtado sobre necessidade de se contrapor à teoria econômica convencional, ortodoxa, já que ela não aborda essas questões:

Para o economista ortodoxo, que pensa sempre em termos de automatismos, os problemas estruturais não são de natureza econômica, portanto não merecem sua atenção. Mesmo excluindo essa posição simplista, devemos reconhecer que os economistas não estão armados de instrumentos teóricos que os capacitem a diagnosticar com critério científico os problemas estruturais que estão na base das presentes tensões da economia brasileira. (FURTADO, 1962, p. 39)

Neste mesmo livro Furtado traz um artigo que trata especificamente da formação do economista em um país subdesenvolvido. Primeiramente, ele destaca o conteúdo aprendido nesses cursos no Brasil:

O jovem aplicado e inteligente que criteriosamente fez o seu curso de Economia, entre nós, terá conseguido um razoável conhecimento das múltiplas dependências dessa mansão senhorial que é a teoria dos preços. Estará em condições de traçar caprichosas curvas de indiferença e de discutir sobre a teoria do comportamento de consumidor e do equilíbrio da firma a níveis distintos de complexidade. Terá dado muitas voltas em torno das teorias monetárias e muito esforço terá feito para descobrir as linhas de parentesco entre essas teorias e o corpo central das teorias econômicas. Conhecerá muitas doutrinas sobre o ciclo econômico, se bem que no íntimo esteja convencido de que elas todas dizem mais ou menos a mesma coisa, ou não dizem nada. Haverá construído alguns esquemas abstratos para determinar o ponto de equilíbrio das balanças de pagamentos. Terá avançado algo pelos caminhos imprevistos do modelo keynesiano e talvez saiba combinar com elegância o multiplicador e o acelerador. Finalmente, haverá lido, assistemáticamente, muita coisa sobre “desenvolvimento econômico”, se bem que não tenha encontrado conexão clara dessas leituras com as boas teorias aprendidas nos compêndios.” (FURTADO, 1962, p. 93)

Então, Furtado explica que a teoria econômica é constituída basicamente por “modelos” que consistem em esquemas para a simplificação da realidade. Os modelos seriam necessários, por tratar-se de uma realidade social, dinâmica e de muito difícil apreensão em toda a sua complexidade. Assim, saber observar o mundo real, eleger o que há de mais representativo, identificar variáveis estratégicas para a formulação de um esquema são atribuições fundamentais para um economista. No entanto, a grande dificuldade com que se deparava o estudante de economia é que “[...] as teorias que lhe são ensinadas são exatamente aquelas que se baseiam em observações feitas mediante extrema simplificação de um mundo real que, demais, do ponto de vista estrutural, é fundamentalmente distinto daquele em que ele vive. [...]” (FURTADO, 1962, p.95)

Pode-se perceber aqui uma proximidade entre a caracterização realizada por Furtado e o distanciamento constatado por Florestan Fernandes (1975, p. 52) entre a Universidade e a sociedade brasileira: “por alimentarem um processo educacional dogmático, magistral e improdutivo. Voltado para a transmissão do conjunto de conhecimentos e de técnicas absorvido do exterior, raramente incluía as relações pedagógicas numa esfera criadora e inovadora, [...]” Assim, Furtado (1962, p. 97) destaca a impossibilidade de que teorias formuladas para explicar determinada realidade limitada no tempo e no espaço possam ter validade universal, ainda mais em se tratando de um país subdesenvolvido. Sobre a Economia ensinada em nosso país, ele afirma:

[...], tem sua raiz em que as teorias correntes, em sua generalidade, foram formuladas para explicar o comportamento de estruturas distintas da nossa. As diferenças entre as estruturas desenvolvidas e subdesenvolvidas parecem ser suficientemente grandes para retirar parte substancial da eficácia explicativa de muitas das teorias econômicas de maior aceitação. Ora, como ainda não existe um corpo de teorias, ou de variantes teóricas, elaboradas diretamente para explicar o comportamento de uma economia subdesenvolvida, semi-industrializada, com insuficiência crônica de capacidade para importar, com excedente estrutural de mão de obra em todas as direções, como é a nossa, não é de admirar que o estudante de Economia saia de sua

escola e comece a enfrentar o mundo real com mais dúvidas e perplexidades do que outra coisa.” (p. 97)

Furtado (1962) defende que se crie as condições para que os economistas formados em nosso país possam trabalhar com a imaginação e possam pensar por conta própria, num ambiente científico em que não haja dogmatismos, propício a pensar os problemas do desenvolvimento segundo as peculiaridades de nossa realidade econômica, social, geográfica e política:

Outro ponto a exigir cuidadosa análise diz respeito à necessidade de que tenhamos uma política de desenvolvimento em consonância com as características continentais do nosso país. Devemos reconhecer que o desenvolvimento não poderá continuar a processar-se à custa de desigualdades crescentes entre as condições de vida de grandes grupos da população brasileira. Esse problema deve ser objeto de debate em escala nacional e de estudo sistemático por parte dos institutos de pesquisas nos diversos campos das ciências sociais. [...] (FURTADO, 1962, p. 102)

Celso Furtado possui toda um trabalho intelectual voltado à análise econômica do país, preocupado em enfrentar seus dilemas quanto ao subdesenvolvimento e à dependência e em algumas passagens de sua obra fez menção à importância do ensino superior das ciências econômicas estar conectado às problemáticas específicas do país, como procurou-se evidenciar. Já Florestan Fernandes (1966) (1989) (1975) teve uma vinculação maior com as questões educacionais, tendo participado da Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública no final dos anos de 1950 e ter dedicado vários livros à temática, entre eles destacam-se: *Educação e Sociedade no Brasil*, *O Desafio educacional* e mais especificamente sobre a educação superior: *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução*. Neste último, encontra-se o diagnóstico e as propostas de Florestan Fernandes para a Reforma Universitária, em debate entre os anos de 1950 e 1960.

Segundo Fernandes (1975, p. 69), naquele período correspondia ao momento crítico da transição da “era da escola superior”, com seus traços elitistas e limitados em abrangência social e possibilidades científicas para a “era da

universidade”. O ideal a ser realizado consistia numa universidade integrada e multifuncional, cujas principais tarefas seriam: 1) A formação de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior, uma vez que “ A civilização moderna precisa [...] que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática de talento” (FERNANDES, 1975, p. 72); 2) Inserir a pesquisa como instrumento de ensino e como meio de progresso da ciência e da tecnologia. Esse aspecto encontra-se em total consonância com a busca por autonomia cultural:

[...] como país subdesenvolvido, o Brasil possui tanto interesse em expandir o “ensino moderno” de bases científicas e pragmáticas, quanto em expandir a pesquisa fundamental. Na verdade, ambos podem ser, devidamente orientados e calibrados, fatores de autonomização cultural. À pesquisa fundamental e às suas descobertas, porém, é que se associam os dividendos mais compensadores e decisivos do salto cultural, que pode levar uma nação ao controle relativo de seu destino histórico. (FERNANDES, 1975, p. 74)

Portanto, Fernandes (1975) indica suas propostas de forma que a Universidade possa conectar-se às necessidades do desenvolvimento integral do país, em bases democráticas e de forma a enfrentar as desigualdades sociais, o que passa necessariamente por que esta instituição deixe de ter uma ênfase difusionista do conhecimento produzido externamente, conforme Furtado (1962) destacou que ocorria no caso da formação do economista, para dirigir-se à “produção original de saber nas instituições educacionais e culturais.” (FERNANDES, 1975, p. 81) Desse modo:

[...] a universidade deixa de ser um mero elo entre os centros externos de produção de saber e as elites culturais do País, impondo-se como primordial a assimilação das próprias técnicas de produção do saber empregadas no exterior, a sua utilização nas condições internas de existência social e a expansão autônoma do saber original assim produzido. Daí resulta que o ensino deixa de ser avaliado como objetivo exclusivo da universidade, que se volta, simultaneamente e com vigor para a pesquisa pura, aplicada e tecnológica. E também decorre uma mudança substancial da própria pedagogia universitária, que incorpora o ensino aos outros meios de promover consciência e transformação da realidade nacional. (FERNANDES, 1975, p. 81)

3. Considerações Finais

O debate em torno do papel que a Universidade poderia exercer num desenvolvimento voltado às reais necessidades do conjunto da população brasileiro expressa um momento muito peculiar da história deste país, em que houve uma aceleração das transformações capitalistas, com o processo de industrialização, ao mesmo tempo em que intensificou-se a organização política dos trabalhadores no campo e na cidade, com destaque importante ao movimento estudantil, que inseriu a reforma universitária no movimento mais global das reformas estruturais exigidas para o avanço democrático e em oposição às iniquidades sociais (SANFELICE, 2008).

Celso Furtado e Florestan Fernandes representaram forças intelectuais de esquerda, comprometidos com a construção de caminhos para a superação do subdesenvolvimento e da dependência. Os autores tiveram atuação intelectual e política de grande importância nesses anos decisivos da história do Brasil. A defesa de uma universidade centrada na atividade de pesquisa rigorosa, autônoma e criadora de conhecimentos originais constituía aspecto central e basilar das transformações mais amplas que eles defendiam para a sociedade brasileira.

No entanto, as esperanças contidas nesses debates não puderam se realizar após o golpe militar de 1964 que correspondeu a resposta das forças reacionárias da sociedade brasileira, ligadas ao latifúndio, à burguesia industrial e suas conexões com o imperialismo. Na educação superior, os anseios de reforma foram respondidos com medidas que significaram a manutenção dos alicerces da dependência cultural, conformando uma contrarreforma, conforme afirma Lalo Minto (2014, p. 228):

A contrarreforma da educação superior no Brasil não é apenas um conjunto de leis e políticas implantadas pelos governos da ditadura. É representativa da reação que mobilizou as forças interessadas na manutenção – a todo custo – do capitalismo brasileiro nos moldes da dependência. Assim, conjugaram-se, de um lado, as forças externas, por meio de um instrumento específico, o da intervenção via “ajuda externa” à educação; e de outro lado, as forças internas que se mobilizaram para elaborar e apresentar propostas para a reforma. (p. 228)

A reforma ensejada pela ditadura foi realizada em conexão com os interesses imperialistas, expressos, por exemplo, nos acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura) – USAID (Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional) e nos empréstimos e cooperação técnica do Banco Mundial, que forneceram as diretrizes para a formulação da Reforma Universitária, consubstanciada na Lei n. 5540/68. (GERMANO, 2011).

A reforma reforçou características pré-existentes no ensino superior, que se manteve distante de ocupar-se dos problemas concretos e específicos da realidade brasileira, bem como deu continuidade a mecanismos que garantiam formas sistemáticas de controle e repressão de forças sociais que poderiam expressar no interior da universidade as fortes contradições de seu entorno.

4 -Referências Bibliográficas

FERNANDES, F., **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

_____, **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

_____, **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

_____, **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURTADO, C., **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

_____, **A operação nordeste**, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.

_____, **O mito do desenvolvimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____, **A fantasia desfeita**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, O.; **A sociologia de Florestan Fernandes**, in: Revista da USP, mar-mai 1996.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

MINTO, L. **A educação da miséria**. Particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OLIVEIRA, F. **Um republicano exemplar**. In: ARBIX, G., ZILBOVICIUS M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.), Razões e ficções do desenvolvimento. São Paulo, Editora da Unesp/Edusp, 2001.

SANFELICE, J. L., **Movimento estudantil**. A UNE na resistência do golpe de 1964. São Paulo: Alínea. 2008.

**Engranajes y Gadgets: Sobre cómo la tecnocracia y la globalización
modifican la educación en América Latina**

(¡Eppur si mouve! como una parábola de la tecnocracia)

Pertenencia Institucional: Universidad Industrial de Santander

Por: Álvaro Acevedo Tarazonaⁱ

Andrés Correa-Lugosⁱ

Resumen:

Tanto la tecnocracia como la globalización modulan el mundo entero, primero en una etapa tecnológica industrial y, la más reciente, en una tecnológica virtual. A partir de los años setenta inicia un proceso de cambio en materia socio-económica encaminada a construir una sociedad tecnológica cuyo progreso no es medido en términos políticos ni ideológicos sino de innovación tecnológica y masificación de la misma. Por tal razón, es necesario cambiar la cosmovisión del actor social en formación y adaptarlo a una nueva cotidianidad, en la cual este es concebido como un mecanismo diseñado para cumplir con funciones puntuales. La puesta en práctica de tales cambios, que se traducen en reformas educativas, llevan a una serie de movilizaciones sociales por parte del sector educativo que se traduce como un sentimiento contradiscursivo respecto a los lineamientos económicos que imperan al momento de reformar la educación.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la tecnocracia y la globalización promueven las reformas educativas en Latinoamérica, siendo más específicos en Colombia, desde el plan Atcon hasta la reforma a la Ley 30 de 1992, y de esta manera re-conceptualizar a la tecnocracia y la globalización para realidades latinoamericanas desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Palabras Clave: *Tecnocracia, globalización, educación, reforma, movilizaciones, Plan Atcon, Colombia, Ley 30 de 1992.*

Introducción

Imaginemos a la sociedad como un dispositivo que funciona con engranajes. Este mecanismo contiene piezas dentadas con terminaciones en movimiento continuo, acelerado y en interacción permanente entre coronas y piñones; cada pieza tiene un movimiento propio, a una velocidad distinta, con diámetros y cantidades de dientes distintas, pero es por la diferencia que es posible la transmisión del movimiento. El movimiento es la medida de la sociedad, del conocimiento y el cambio. *¡Eppur si mouve!* (Y sin embargo se mueve) susurra el viejo y cansado Galileo al terminar su juicio de inquisición o expresa abiertamente después de salir de este¹. Se ignora la certeza de si Galileo la exclama o la susurra luego de abjurar la cosmovisión heliocéntrica de un mundo en el cual la tierra ya no es el centro fijo. Tampoco sabremos con certeza –ni se sabrá– si el juicio a Galileo Galilei obedece a principios de política papal que pretenden mantener en un estado inamovible el conocimiento moderno o a una remembranza hacia los astros que siempre han acompasado, casi perfectamente, las travesías nocturnas. Un movimiento que ha sido explicado por las concepciones ptolemaica y aristotélica del universo y que ha sido concebido para explicar, por siempre, la perfección de la naturaleza. Lo que si sabemos es que Galileo ha socavado principios de autoridad dogmáticos, tan caros a la Iglesia Católica, y que este se encuentra cansado por un juicio largo cuyo único delito fue pasar noches contemplando los astros, haciendo anotaciones y tener un fino sentido del humor.

Galileo junto a los nuevos observadores de la ciencia moderna abren una nueva etapa en la sociedad: una sociedad que funciona como un engranaje. *Eppur si mouve* es una poderosa expresión en un lenguaje moderno, que enuncia una nueva forma de conocer el mundo: la explicación racional del mundo, la experimentación y la cuantificación de la naturaleza. En otras palabras, la posibilidad de abordar los

fenómenos de la ciencia natural moderna desde una perspectiva distinta a la impuesta por la tradición y la autoridad.

La concepción del engranaje como representación de la realidad es útil mientras existe una sociedad mecanizada, competente con el trabajo manual y la evolución hacia uno corporativo con estándares educativos acordes al desarrollo gradual de cada realidad local. El panorama se complejiza cuando los parámetros desarrollistas de la sociedad industrializada son debatidos al perder los marcos referenciales de distinción básicos y unitarios: las barreras espacio-temporales. Un proceso, paradójicamente, que es incontenible por la inmolación de la misma ciencia moderna que dio soporte a esta sociedad industrializada. A este proceso de pérdida de los marcos referenciales se le conoce hoy como globalización.

Eppur si mouve significa hoy también: “aunque se niegue la veracidad de un hecho, este es totalmente verídico”. Y esto es lo que puede estar sucediendo desde mediados de la segunda mitad del siglo XX cuando inicia un proceso de cambio en el sentido que ha guiado la lógica de la sociedad y la explicación de la realidad. Fenómenos sociales como el fin de la Segunda Guerra Mundial y el avance tecnológico desde la invención del primer transistor (1948) hasta la irrupción de la virtualidad en la cotidianidad producen un cambio en la cultura y la percepción del sí-mismo. Estos cambios son considerados como revolucionarios, como una mutación del confiable engranaje de la sociedad a una nueva mucho más densa, virtual, innovadora, eficiente y obsolescente. Desde luego, el cambio es abrupto, se está pasando de una sociedad codificada como un hardware –visible, fuerte y real– a una codificada como un software –virtual, inmaterial e incluso metafísico–. El cambio incide en una nueva realidad que no responde a la visión limitada y monocromática de engranajes sino a un mercado de los deseos y a un nuevo conocimiento –y forma de percibir la realidad– que es inaugurada por los gadgets.

El cambio del engranaje al gadget no solo representa una tensión en el amplio mercado técnico-científico, sino que irradia en la cultura, la política, la economía y la educación. El punto de inflexión se localiza en la segunda mitad del siglo XX –siendo más específicos en el año de 1968–, un siglo mejor conocido como el siglo del cambio y como un corto siglo XX. El propósito de esta investigación parte de la abstracción y

el diálogo interdisciplinario para analizar la relación entre el horizonte de saber que descubre la realidad desde una perspectiva moderna y mecánica hasta uno nuevo que reconoce experiencias con relaciones complejas y mixtas en múltiples entornos, en especial el latinoamericano. Es necesario buscar una explicación para estos fenómenos glociales, entendiendo la realidad latinoamericana como una especificidad en la que el caos y la falta de planificación son parte de su acontecer, al igual que propósitos y sentimientos afanosos de pertenecer a un sistema-mundo, de emular a las potencias económicas e industriales de otras latitudes y de tomar decisiones que terminan perjudicando a la población en generalⁱ.

Para la comprensión de este proceso del engranaje de la sociedad tecnócrata, el cual no podría resumir la historia de la modernidad en la sociedad occidental en una ponencia, se propone un anclaje analítico a partir de la expansión social del corporativismo tecnológico y los propósitos de transformación la educativa en América Latina en la década de los años sesenta con la reforma Atcon, comprendiendo que es dicha reforma, sumada a las problemáticas nacionales, activa la movilización estudiantil en los años sesenta y setenta en múltiples lugares de América Latina, incluyendo Colombia en los años de 1971-1972. La segunda parte del artículo analiza el tránsito hacia la virtualidad que permite entender a la sociedad como un gadget. Por último, se evalúa la inflexión de este proceso en el siglo XXI para el caso latinoamericano, pues es solo hasta el presente siglo es que existe una verdadera infraestructura tecnológica de redes e internet. En este análisis el internet es la representación pragmática, dinamizadora e inspiradora de una globalización que logra sobrepasar las brechas espacio-temporales y reformar al sí-mismo desde una escala educativa que lleva a reevaluar las mismas formas de conocer.

1. El desarrollismo tecnócrata

Desde sus orígenes en los siglos XVI y XVII la modernidad no se conforma con nada, presupone que todo debe ser rebatido y analizado desde múltiples perspectivas, además de optimizarse y aprovecharse racionalmente. A esta tendencia progresiva la acompaña un proyecto de sociedad para alcanzar la igualdad, la libertad y la fraternidad. Con la existencia de este ascenso progresivo y norte político es necesario un afianzamiento económico tecnológico y productivo. La exploración de vastas áreas del planeta aún desconocidas lleva desde el siglo XVI a campañas de sometimiento y

colonización de los europeos en sociedades de América, Asia, África y territorios insulares. Immanuel Wallerstein hace un detallado balance, en tres tomos, sobre cómo se configura este nuevo sistema-mundo^j, donde Europa es el centro de poderes políticos y económicos nacionales que sectorizan y dividen el mundo entre quienes concentran la riqueza, el conocimiento y la producción –nosotros– y quienes proveen las materias primas –los otros–.

Este sistema sectorizado funciona bien por varios siglos y se logra acumular la suficiente riqueza en Europa para dinamizar el conocimiento, todo con base en un principio económico: optimizar los recursos y aprovecharlos al máximo. La conformación de este sistema-mundo y de la revolución de la ciencia natural moderna de los siglos XVI y XVII da pie en el siglo siguiente a revoluciones industriales sin precedentes en la historia de la humanidad. A estas revoluciones, a su vez, las antecede un largo proceso de conformación de estados nacionales en Europa. Y en este siglo de revoluciones industriales también se asiste a campañas independentistas en América Latina. Tanto en el contexto europeo como latinoamericano la creación y consolidación de estados nacionales es un proceso violento y desigual. Mientras en Europa hay una concentración de la riqueza y un florecimiento del saber, en América Latina la producción de materias primas sigue siendo la constante económica productiva de los estados nacionales. En este esquema se afina el engranaje de la modernidad para la segunda década del siglo XIX, evidente por un amplio crecimiento social económicamente muy desigual y con la multiplicación de urbes con más de un millón de habitantes en el planeta enteroⁱ. De nuevo en el continente latinoamericano está en desventaja, pues la avalancha tecnológica trae consigo nuevas incursiones económicas con la finalidad de extraer materias primas.

El siglo XX trae consigo una pragmática económica guiada por la fuerza y voluntad productiva. La mejor forma para explotar esta fuerza y productividad es en la guerra. Dos Guerras Mundiales en el siglo XX reforman por completo el panorama geopolítico; nacen y se consolidan dos ideologías antagónicas (capitalismo y socialismo) pero con algo en común: la tecnocracia como resolución parcial o total a los problemas de la sociedad. La tecnocracia puede definirse como el proceso de cuantificar lo cualitativo, generar productividad, eficiencia, eficacia y progreso; en otra, un ascenso indefinido del crecimiento económico que sea metódico y analítico e

irradie a toda la sociedad desde la vida política hasta el entorno social. Para llevarlo a cabo esto implica, entre otros propósitos, cambiar la dinámica educativa para asegurar el afianzamiento en el azaroso futuro.

Si bien la palabra tecnocracia hoy ya no tiene una connotación meyorativa sino peyorativa, todavía hasta mediados del siglo XX esta es la respuesta y solución, independientemente del modelo político, para el crecimiento y el desarrollo social. El impacto tecnócrata deriva en múltiples ideologías y se toma el planeta: desde el liberalismo norteamericano, el imperialismo inglés, pasando por el orto-liberalismo alemán –que se convierte en el fascismo y los ultra-nacionalismos– hasta llegar a los distintos modelos de comunismo en la Unión Soviética, China y los militarismos desarrollistasⁱ en América Latina, todo en un periodo no superior a cincuenta años (1914-1964).

En el éxito tecnócrata es posible al reconocer la importancia de una categoría social hasta entonces inexistente: la juventud. El target poblacional necesita ser educado y modulado para que reproduzca el ideal tecnócrata y no solo alcance impacto a nivel geopolítico sino también en un nivel básico y primario como es, en la cotidianidad del hogar. A mediados del siglo aparece entonces un nuevo tipo de universidad movido por el ideal tecnócrata. Gobiernos nacionales del mundo y de América Latina invierten en centros de educación superior. En el caso de Colombia aparición y se consolidan universidades en la capital y en sus regiones como la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle (1943), la Universidad del Atlántico (1946), la Universidad Industrial de Santander (1948) o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por mencionar solo algunas de ellas son síntomas de una dinámica nacional que tiene por objetivo dinamizar las regiones y crear polos de desarrollo técnico y tecnológico que se especialice en la extracción y manipulación de materias primas propias de cada regiónⁱ. Este desarrollismo regional se evidencia en otros contextos nacionales de América Latina con la creación del el Instituto Tecnológico de Monterrey (1943) en México; la Universidad de Santiago de Chile (1947) anteriormente la escuela de oficios; Universidad Tecnológica Nacional (1948) en Argentina.

Para la década de los sesenta el modelo tecnócrata lleva una buena generación de ingenieros que impulsan proyectos en las regiones, pero poco a poco empieza a

perderse, con la interacción de ideas consideradas populistas y alejadas del proyecto norteamericano que invierte en la región. En plena Guerra Fría continuos brotes comunistas e ideas distintas al corporativismo funcionalista amenazan la estabilidad y el dominio geopolítico de Estados Unidos y la Unión Soviética. El presidente Kennedy nombra a un tecnócrata por excelencia como director del Banco Mundial: Robert McManara. El nuevo presidente está en el cargo desde 1968 hasta 1981ⁱ y ejecuta una serie de reformas que agilizan los préstamos a países en vía de desarrollo, entre ellos de América Latina, asegurando dinero efectivo a gobiernos nacionales y blindando así el poder político para que no deriven al comunismo. Mientras el mundo teme por un conflicto nuclear, los problemas de desigualdad social y violencia política cobran más vidas que cualquier ojiva en América Latina. Entre tanto, con el mismo fortalecimiento de la tecnocracia los jóvenes están pensando distinto: quieren ir en contra de la hegemonía de este poder económico y político y pronto se hacen escuchar.

McManara y sus allegados, entre quienes se encuentra Rudolph Atcon, saben que los jóvenes son distintos a los de veinte años atrás, empezando por el número. Las dos Guerras Mundiales diezman el porcentaje de jóvenes; sin embargo, para los años sesenta de nuevo la población va en aumentoⁱ y avances tecnológicos como la televisión y la difusión de la radio abren su cosmovisión. *¡Eppur si mouve!* Explota un descontento generalizado que ni siquiera las intenciones de la reforma de Atcon, que buscan dividuualizarⁱ y controlar la contracultura, pueden contener.

A grandes rasgos, el modelo de Atcon para la educación superiorⁱ busca agilizar el proceso educativo para incrementar la producción de mano de obra competente en un oficio. La adecuación educativa implica también crear nuevas técnicas y tecnologías que superen los problemas prácticos y que propendan por el incremento de la rentabilidad de industrias y compañías. Y todo ello sin desmedro de una formación profesional investigativa y humanística. De la misma manera, los modelos buscan la reducción de los aportes del Estado a la educación y el surgimiento de grandes emporios industriales encargados de la formación de los empleados y el modelamiento de los mismos al gusto del empleadorⁱ.

Si bien los modelos pretenden estimular la formación humanística, en la práctica esta formación siempre será subsumida por el afán de alcanzar el progreso humeante y

mecanicista de la industrialización. No hay tiempo para detenerse a pensar en la ontología del ser y la máquina, tampoco para perder el tiempo en programas de humanidades y ciencias sociales. Como el tiempo es extracción y conversión de mercancías, y estas mercancías son dinero, se reestructura y flexibiliza el tiempo de estudio de los aprendices técnicos pasando a tres años –o menos– de formación a la vez que se inauguran los estudios técnicos y tecnológicos que orbitan en un saber hacer. Y ya que se acorta el tiempo del aprendiz en función a la capitalización de los recursos, es necesario realizar currículos que tiendan a la individualización. En otras palabras, a un conocimiento fragmentado que no dialogue con otras ramas y enfoques del saber. El propósito es sectorizar a toda costa el conocimiento con fines productivos. El denominado Tercer Mundo pierde toda esperanza de generar nuevos conocimientos e investigación, pues este saber queda reservado para los institutos ultra científicos y tecnológicos del Primer Mundo.

Ante este quiebre, la reforma Atcon busca desmovilizar cualquier intento de unificación, estructuración y concertación universitaria para un cambio social por la vía violenta y cercana al área de influencia soviético. En su lugar, promueve una reforma educativa funcionalista de tendencia corporativa y pacífica para invadir el organismo social con programas que incidan en el desarrollo de la sociedad. Esta contradicción en América Latina lleva a que en la década de los años sesenta más que la consagración de bandas de rock, el uso de los anticonceptivos o una aparente revolución cultural en los consumos y formas de ver el mundo de la juventud se dé inicio a una lucha estudiantil continental con distintas especificidades nacionales y regionales, muy a propósito de los lineamientos globalizatorios de la tecnocracia como filosofía y del funcionalismo corporativista como praxis. De aquí en adelante las continuas movilizaciones y protestas de los estudiantes son distintas una tras otra. La razón de esta diferencia radica en que son producciones colectivas, radiografías sociales de una América Latina compuesta por regiones y en un cambio continuo. Pensar en la educación, la región y los problemas globales es entonces un oficio que lleva a evaluar las perspectivas de cada generación que se toma las calles, hace carteles y proclama arengas y utopías en la búsqueda de solución a sus propias angustias y problemas.

El mundo se sale de las manos frías y calculadoras de los tecnócratas; los movimientos sociales prosperan a la par que lo hacen las bandas de *rock n roll*. En plena edad dorada del engranaje, cuando está más aceitado, produce mejores ganancias para grandes emporios y se instaura el imaginario de una clase media acomodada la utopía de una movilidad social al alcance de todos. Independientemente de la realidad nacional, los hijos de este sueño empiezan a mirar hacia otro horizonte que no es político, ideológico sino contracultural, y es que la explosión contradiscursiva al poder y la forma de administrar el poder se da en todas partes: desde el nido de la nueva tecnocracia en Silicon Valleyⁱ, pasando por México con la toma de la plaza de las Tres Culturas hasta las calles de Francia en mayo o los levantamientos en la Cortina de Hierro. La inflexión ocurre en 1968, un año que se considera el epítome de la sociedad moderna e industrializada y da el salto hacia una nueva, un año en el que la crítica y desafío hacia quienes tienen y administran el poder no de espera.

2. Gadgets: la tecnología como forma de rebeldía

Las generaciones de los años 60 y 70 son recordadas por sus manifestaciones contraculturales, por su impetuoso espíritu en la búsqueda de una utopía por una sociedad más justa e igualitaria y por un fuerte sentimiento antisistémico que en términos de ideologías y cambios propuestos no conducen propiamente a la transformación del estado de cosas imperante. ¿Qué paso, se corrompió el sueño? ¿Por qué si la utopía con sus ideologías representa el gran espíritu del cambio no se logró cambiar nada? Incluso, es esta misma generación la que décadas después tomará el poder del engranaje gastado y la que lo modelará hasta convertirlo en un gadget eficiente e implacable; un gadget tan eficiente que se expandirá con cambios de forma pero con la misma esencia por gobierno nacionales hasta tomar al mundo entero. Este engranaje de gran fuerza, capaz de aceitar el sistema capitalista y corroer el socialista es mejor conocido como el neoliberalismo.

La tecnocracia neoliberal hace temblar a la antigua tecnocracia comunista y a la prepotente tecnocracia capitalista. Es una tecnocracia que se apoya en los resultados de estos dos modelos económicos y políticos, pero borrando las barrera espacio-temporales de los estados-nacionales para anexar un nuevo sentimiento capitalista al mercado. La difuminación de esta barrera no se da con la caída del muro de Berlín, como normalmente se cree; inicia mucho antes, es un proceso de mediana duración

que se gesta en una generación completa y precisamente da comienzo con quienes creen tener el cambio, o sea, que no hemos salido aún de 1968.

En las postrimerías del engranaje todo marcha bien: se pueden comprar aparatos de sonido a buen precio, los libros se encuentran cada vez con mayor facilidad, en los cafés se discute del invisible poder nuclear de las potencias mientras los políticos miden su valentía en kilotones, hay universitarios marchando en las calles de todo el mundo, Francia no es ni la primera ni la única. Pero es en Francia donde un pensador, de los mismos que la *mass-media* crea se dirige a un grupo de jóvenes. Es Jacques Lacan quien interrumpe las arengas: *“A lo que ustedes aspiran como revolucionarios es a un amo [...] no se hagan ilusiones muchachos, ustedes no serán jamás sus propios amos, lo único que lograran será cambiar sus cadenas”*ⁱ.

¿Qué ve Lacan? ¿Acaso es la pose de un pensador al que lo motiva contrariar todo? Tan solo dos años después en sus seminarios “El reverso del psicoanálisis” y “Encore”, Lacan introduce la palabra *gadget*ⁱ como una forma de definir los objetos de consumo producidos en torno al deseo de la lógica capitalista, que tiene como fuente de inspiración e innovación el saber científico y la tecnología. Lacan analiza el tránsito a una nueva sociedad obnubilada por los fenómenos de masas con grandes obras cinematográficas, efectos especiales, guitarras psicodélicas del *rock n roll*, el efecto narcótico de las minifaldas, el reciclaje de miedos de la realidad con zombis, ataques nucleares como una realidad inminente que dan vida a gojira (godzilla). Hay una transición filosófica que permea la sociedad, la ciencia, la educación y desde luego a nosotros mismos. Bienvenidos a la era del deseo, con un goce desmedido por consumir, por tener gadgets y, de alguna manera, ser unoⁱ.

El gadget no tiene una ideología dominante, no hay límites espacio-temporales, solo le interesa suplir una necesidad fabricada, ser una posesión que termine posesionando el tiempo y la interrelación con el otro, y muy posiblemente esta es la nueva cadena que ve el desafiante Lacan. En el transcurso de 1968 al 2008 asistimos a la era de los gadgets. Hay un gadget para todo y entre los múltiples gadgets también aquellos para educar y para aprender, con artilugios cada vez mejores que el anterior. La aparición espontánea, en un comienzo, del gadget y luego del mercado de computadores es un

claro ejemplo de la multiplicidad de funciones; funciones que estriban hasta en gadgets para la rebelión o la protestaⁱ.

Para ser rebelde es necesario consumir cultura, y la cultura ahora es materializada, cuantificada y puesta a la venta en libros, discos, conciertos, tecnología, etc. Atrás quedan las concepciones del hombre rebeldeⁱ inspirado en sectores obreros. El nuevo rebelde es joven, tiene el mundo a un clic de distancia y lo consume en un amplio espectro, lo que lo convierte en un omnívoro culturalⁱ, como una nueva especie de una élite académica, intelectual, preparada tecnológicamente y lista para dominar el mundo. Estamos frente a una sociedad de gurús y tecnócratas filosóficos que necesitan entender la sociedad, pero quieren entenderla para vender lo que se necesita. “¿Dónde quieres ir hoy?”ⁱ, es el lema que define a Microsoft durante toda una era de gadgets: el querer como goce define la infinita posibilidad de acceder a una virtualidad. Paradójicamente quienes idean esta virtualidad son hijos de la protesta y la rebelión del 68: mentes abiertas como Steve Jobs y Bill Gates, fieles creyentes de los *opensource* y encargados de crear una nueva utopía en la realidad virtual, pues la realidad material pertenece a un neoliberalismo –aún humeante y mecanizado con su lógica extractiva de materias primas y la oferta de servicios– que no lo va a permitir.

Tecnócratas como McNamara son del pasado. Los nuevos tecnócratas usan bicicletas, andan en metro, son vegetarianos, conocen medio mundo antes de los treinta años, tienen el poder, son *yupis* y cometen parricidio con la tecnocracia y el modelo del siglo XX de la globalización, y con el mismo cadáver, que sirve de compostaje para la sociedad de la información, nace y se consolida una sociedad virtualizada que llega en el momento cumbre del apogeo neoliberal. Estamos hablando del Internet, nieto de la tecnocracia, hijo de la contracultura y máximo exponente de la globalización. Es el gadget por excelencia de la inmediatez, el deseo y el conocimiento; una nueva ventana a la educación y al cultivo del saber por sí-mismoⁱ.

No es un olvido accidental que en los últimos párrafos no se haya mencionado lo que pasa en Latinoamérica. De hecho si pasaron cosas y muchas, lo que pasa es que estos años no son sencillos para economías emergentes que están endeudadas con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y con una fuerte tendencia neoliberal que reduce la inversión en investigación y educación. El neoliberalismo da

resultado, de nuevo somete todas las latitudes y lo que viene dándose desde siglos atrás se repite en un espejismo de modernidad y progreso. Hay que tener mucho cuidado con este neoliberalismo, pues no solo es económico, es filosófico y ontológico, determina hasta lo más profundo del ser y hace creer, incluso, que toda forma de movilización, concertación e indignación es una pérdida de tiempo producto de los fracasos de las izquierdasⁱ.

¡Eppur si mouve! A partir del 2008 el intrincado gadget que se desarrolla en los últimos cuarenta años pierde el control. Y el neoliberalismo, que modula a los dos bloques ideológicos, políticos, económicos y militares más fuertes en la historia de la humanidad, también es puesto en jaque por potencias emergentes, principalmente por China que eleva y baja los precios de las materias primas y la producción de mercancías como en una montaña rusa de divisasⁱ. A ciencia cierta lo que pasa en el 2008 es una oportunidad para el renacimiento de aquel ideal utópico de la rebelión y la concertación. De nuevo son los jóvenes quienes toman el protagonismo del cambio, ayudados por las mismas tecnologías de la tecnocracia neoliberal y una evolución acelerada y precoz de las tecnologías de la información y el uso de las redes sociales. No es un proceso cíclico, es un evento rapsódico que relativiza las indignaciones, trae remembranzas de las luchas pasadas y romantiza lo antiguo, pero, cuidado, no es una memoria histórica, es un holograma acontecimental, una difuminación rápida de lo acontecidoⁱ con un amplio contenido crítico de una desigualdad social, violencia y escasas oportunidades para el futuro.

Solo se necesitan dos años para que se reactive la movilización, miles de jóvenes salen de distintas realidades, en su mayoría luchando por la educación. Se destacan los casos de Colombia y Chile en Latinoamérica. En ambos países la tecnocracia neoliberal ha disminuido la inversión del Estado en materia educativa e investigativa, y reformas como el proyecto de ley 30 de 1992 en Colombia amenazan por convertir la educación pública en una entidad donde opere el ánimo de lucro. Con lo que no cuenta el gobierno es que existe en todo el planeta un sentimiento generacional, el cual es recogido en una palabra: indignados. Armados con las herramientas de la tecnología, la información y la comunicación, los jóvenes despliegan toda una protesta tanto virtual como real que afecta de manera directa la imagen del Estado e informa al público en general de la condición en crisis –principalmente presupuestal– de la

educación nacional. En menos de seis meses los jóvenes estudiantes logran que el gobierno retire el proyecto de Ley y se organizan, durante año y medio de estudios y concertación de 70 mesas en todo el país se presenta una propuesta alternativa donde el núcleo es la gratuidad de la educación en un plazo de quince añosⁱ. Entre tanto, el gobierno hace lo suyo con una nueva que espera presentar bajo el nombre de *Acuerdo por lo superior 2034* con una reforma no tan radical y muy similar al proyecto de reforma anterior. En Chile, el otro gran país neoliberal –si no es el más neoliberal del mundo– la presión política de los estudiantes lleva a que la presidenta ejerza una reestructuración educativa, la cual supuestamente brinda gratuidad educativa al 60% de los más pobres en Chileⁱ.

Ambas muestras de organización en una era de la modernidad tardía demuestra la inclusión de saberes tecnológicos a la protesta; la innovación se toma todos los aspectos de la vida social. Ahora no solo basta con tener una interrelación con el otro, sino que esta interrelación debe ser codificada, estructurada y mecanizada a tal grado de perfección que es necesaria una profesión nueva para entenderse con los demás. Los cambios en las políticas tanto colombiana como chilena es producto de la labor de un *Community Manager* o *Social Media Manager* con el suficiente conocimiento y destreza para generar conmoción en las redes sociales.

La crisis del 2008 se extiende hasta nuestros días, pero más que una crisis es una prueba para esta contemporaneidad con todos sus problemas y retos. Es necesario reevaluar el papel que cumple la educación y el conocimiento no en la conversión de la sociedad en engranajes o gadgets sino en la preservación de la humanidad y en todo el capital cultural como estandarte. Es necesario un cambio y probablemente estamos en el punto de inflexión –sin retorno– adecuado para el mismo. De nuevo la tecnología guía el curso filosófico que nosotros como actores sociales ejercemos en la cotidianidad. Recientemente Microsoft cambia el slogan a uno que dice *Be what's next* (Se lo que viene). La invitación del gigante tecnológico a ser el movimiento es similar al *Eppur si mouve* de Galileo. Al fin y al cabo somos el producto de los dos sistemas anteriores: el gadget nos educa y dividualiza, y ahora el cambio no parte desde un movimiento social con conciencia de clase sino de la necesidad primitiva y personal de cada uno por apersonarse del futuro y brindar desde sus propias fuerzas un futuro mejor que, al ser compartido, pueda ser idealizado como un porvenirⁱ.

¿Eppur si mouve, una parábola de infinito movimiento?

Con las temáticas del siglo XX que se prolongan hasta el siglo XXI es necesario ser cuidadoso al momento de dar conclusiones y más cuando el tema es movimientos sociales, un tema que por excelencia es volátil y suele ir cargado de pasiones y remembranzas como el romántico y planetario 68. Pero es el 68 el punto que concentra la conclusión, la inflexión que merece ser estudiada como la transición de un modelo a otro. Por simpleza abstractiva –y si se quiere, a manera de parábola– se delimita a un sistema con unas características (engranaje) y al siguiente con otras (gadget). Este ejercicio muestra las diferencias que se marcan y entrecruzan en un tejido cronológico que es mucho más denso y complejo que el aquí presentado. No obstante, en razón de su complejidad, se ha retomado en este escrito algunas reflexiones lacanianas que no pasan desapercibidas, en su momento, para este pensador.

También es importante reconocer que, aun cuando el siglo XX es el siglo del pragmatismo, del conocimiento soportado en las mal llamadas ciencias duras del oficio y del hacer, en medio de esta máquina ruidosa existe una posibilidad analítica de por medio, una posibilidad que intenta comprender los intrincados movimientos de la sociedad –así pueda parecer esquemático y muy generalizable–y que necesita de un sistema educativo que emule los objetivos que los emporios y capitales necesitan. Y esta es la importancia que los teóricos sociales y, en especial los profesores, debemos reconocer: que la educación no es el brazo alterno de la sociedad, un mundo irreal, una esfera académica incorruptible similar al mundo de las ideas platónica. La educación ha sido y es el movimiento del engranaje y la innovación de la sociedad. Y *sin embargo se mueve* es hoy una posibilidad para que los jóvenes se sientan identificados por el futuro y utilicen todas las posibilidades de gadgets para un fin: ¿Cuál? El trascurso de los años lo dirán, y es nuestra obligación como analistas sociales no tomar distancia sino estar inmerso en el mismo, conociendo de primera mano hacia donde nos llevan los jóvenes de la generación indignada.

Tanto la tecnocracia como la globalización son los grandes enemigos de la educación clásica, y paradójicamente son estos enemigos los que dan las herramientas para construir nuevos modelos educativos y acortar las distancias y las brechas espacio-

temporales de la educación. Y así no lo parezca, contribuyen a disminuir la brecha social. Si no es por la interacción y superposición de realidades difícilmente habría pasado el 68; no habría una comunicación y apoyo entre los estudiantes chilenos y colombianos en el año 2011 y difícilmente se habría hecho esta reflexión a manera de una moraleja que entraña una enseñanza.

Bibliografía

- Acevedo, Alvaro. «Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: Apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el Siglo XX.» *Revista de Estudios Sociales*, nº 53 (2015): 102-111.
- . *Parque tecnologico Guatiguara: Una historia de emprendimiento e innovación tecnologica en Bucaramanga*. Bucaramanga: División Publicaciones UIS, 2015.
- AFP. «El Espectador.» *Educación superior será gratuita para 60% de los estudiantes más pobres de Chile*. 21 de Mayo de 2015.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/educacion-superior-sera-gratuita-60-de-los-estudiantes-articulo-561758>.
- Atcon, Rudolf. *La universidad latinoamericana*. Bogotá: Cristian HA digital, 2009.
- Auge, Marc. *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012.
- Barracough, Geoffrey. *Introducción a la historia contemporanea*. Madrid: Gredos, 1964.
- Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y los nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Berardi, Franco. *La generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón , 2007.
- Camus, Albert. *El hombre rebelde* . Buenos Aires : Losada, 1953.
- Castro-Gomez, Santiago. *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Zizek y la critica del historicismo posmoderno*. Bogota: EdicionesAkai, 2015.
- Comisión Académica Nacional MANE Colombia. «Mane Colombia.» *Bases fundamentales para una propuesta de educación superior*. Septiembre de 2013.
<http://manecolombia.blogspot.com.co/2013/10/bases-fundamentales-para-una-propuesta.html> (último acceso: Diciembre de 2015).
- Deleuze, Gilles. *Antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Gago, Veronica. *la razón neoliberal*. Buenos Aires: Tinta limón , 2014.
- George, Susan. *Otro mundo es posible si...* . Barcelona : Icaria , 2004.
- Han, Byung Chul. *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas tecnicas de poder*. Herder: Barcelona, 2014.
- Janson, Lanier. *Contra el rebaño digital*. Random House Modadori: Debate, 2011.
- Lacan, Jacques. *L'énvers de la psychanalyse*. Paris: Du Seuil, 1991.
- McInnes, John, y Julio Perez. «La tercera revolucion de la modernidad; la revolución reproductiva.» *Revista Española de Investigaciones Científicas*, nº 122 (2008): 89-118.
- Sepulveda, Alberto. «El militarismo desarrollista en América Latina.» *Estudios Internacionales* , 1970: 97-124.

Stillman, Drake. *Galileo at work*. Chicago: University of Chicago, 1978.

Ulrich, Beck. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 2008.

Wallerstein, Immanuel. *El moderno sistema mundial*. Vol. III. III vols. Buenos aires: Siglo XXI, 1979.

—. «La Jornada.» *¿Guerra de divisas? por supuesto*. 6 de junio de 2010.
<http://www.jornada.unam.mx/2010/11/06/mundo/022a1mun> (último acceso: julio de 2015).

ESTADO Y MOVIMIENTOS SOCIALES, LAS VERDADES COMPARTIDAS EN SUS SABERES TÉCNICOS Y SUS SABERES POLÍTICOS SOBRE LA EDUCACIÓN. (1978-1994)ⁱ

MARÍA ISABEL HEREDIA DUARTE

Docente investigadora

Universidad Pedagógica Nacional

Si hiciéramos un balance de los logros de los movimientos sociales por la educación, encarnados especialmente en el Movimiento Pedagógico desde finales de la década de 1970 hasta aproximadamente mediados de la década de 1990, podríamos contar varios de sus significativos resultados. Han sido comúnmente aceptados como logros de los movimientos sociales por la educación: 1) la configuración de la *educación como derecho* (en oposición a la idea de “servicio educativo”); 2) la reivindicación del maestro como intelectual y trabajador de la cultura; y 3) la contención a la perspectiva desarrollista, basada en la idea de *educación para el desarrollo económico*, ubicando en su lugar *la educación como bien social y hecho cultural*; todo esto enmarcado en una lucha por la democratización de la educación, y el abandono de viejas perspectivas del modelo de desarrollo para pensar la educación.

Pero, ¿y si la historia no fue así? La propuesta de esta conversación se centra en que estos logros, que también podríamos llamar “enunciados base”, no fueron exclusivos de las luchas de los movimientos sociales por la educación (Movimiento Pedagógico), aunque no negamos su indiscutible importancia. Propondremos, que dichos enunciados base son el resultado de una intrincada red de enunciados en las que se involucraron varios actores provenientes de distintos frentes, incluso políticamente

opuestos, tales como el sindicato de maestros, las organizaciones privadas (ONG), la academia, las organizaciones internacionales, y por supuesto, el Estado.

En definitiva, lo que queremos hacer notar, es que tanto el Movimiento Pedagógico, como el Estado compartieron ciertas verdades que eran comunes para pensar y construir un *campo de saber de la educación*, y que estas verdades estaban compuestas por la tensión entre dos niveles argumentativos mayores que les otorgaban posibilidad y legitimidad: un saber político (que involucra la opinión, denuncia, crítica y autocrítica) y un saber técnico (estratégico y conformado por el conjunto de herramientas provenientes de las ciencias de la educación). A su vez, estos dos tipos de saberes constituyeron ciertos puentes, que al decir de Federico Neiburg y Mariano Plotkin (2004) podríamos llamar *espacios de intersección productiva*, y es allí en donde los *enunciados base* se constituyeron en verdades incuestionables para la educación colombiana.

Estos enunciados base o verdades incuestionables (valga la pena recordarlas: la educación como derecho, la educación como bien social y hecho cultural, el maestro como intelectual y trabajador de la cultura, la calidad de la educación como proceso multifactorial y la educación como base del desarrollo social), lograron hacerse visibles en el período comprendido entre 1978 y 1994, y casi de manera primordial, circularon en las distintas publicaciones periódicas (aproximadamente 45) que vinieron desde distintos frentes. En el creciente número de revistas especializadas en educación durante este período pudo apreciarse el deslizamiento de los argumentos y las regularidades que comportaron, siendo a la vez las revistas esas “sociedades del discurso” (Foucault, 1992) que le dieron impulso al saber político, pero a la vez sustentado y legitimado estratégicamente por el saber técnico.

Estas plataformas enunciativas a su vez emergieron a partir de cierto régimen de verdad, poderoso pero transitorio, como lo fue la llamada “crisis de la educación colombiana”, popular durante la década de 1980. Fue precisamente esta crisis (o estas crisis, en plural) las que permitieron la emergencia, para el país, de las verdades incuestionables; y pese a que estaban compuestas por un conjunto de problemas, pudimos apreciar su superación pero con sus problemas latentes, incluso hasta hoy. En esta medida, las crisis que encontramos fueron: *la crisis del sistema educativo*, *la crisis de la calidad de la educación* y *la crisis de identidad docente*; estas posibilitaron la transformación de los enunciados y el equilibrio del saber técnico y el saber político,

como esas dos fuerzas opuestas, pero también complementarias que permitieron la fijación de las verdades que referiremos a continuación.

Primera verdad: la educación es un derecho

Desde las banderas de los movimientos sociales, el derecho a la educación se convirtió en una de sus primordiales luchas. Varios activistas del movimiento pedagógico afirmarían que el derecho a la educación era un vacío en la normatividad colombiana al estar ausente en la Constitución Nacional.

Rastreando las formas de enunciación entre 1978 hasta 1991, pudimos apreciar que esta figura específica: “la educación es un derecho”, no fue tan popular como se esperaba, pese a que acostumbramos a pensarla como uno de los logros más notables de los movimientos sociales por la educación. Con gran sorpresa encontramos que en las formas enunciativas, era bastante regular encontrar la referencia a la *educación es un servicio*, aún en aquellos actores más visibles de estos movimientos, que defendían la educación como derecho. Luís Carlos Avellaneda, Abel Rodríguez Céspedes y Antanas Mockus, denunciaron el caos en la “**prestación del servicio educativo**” hasta 1989. Igualmente, estos mismos actores (y otros tantos) establecían como argumento primordial del derecho, que la educación no era “un servicio público cualquiera”, o era “un servicio público especial”, frases que fueron recurrentes a partir de 1982 hasta el preludio de la Constitución de 1991 en las publicaciones periódicas del sector sindical.

En algunas denuncias se ha expresado que el Estado “perversamente” definió la educación como *servicio*, para no dar cumplimiento al *derecho*, encarnado primordialmente en la educación pública. Pero consideramos importante superar esta polarización, específicamente porque, por extraño que parezca, el *servicio* fue en su momento (antes de la constitución de 1991) la forma de cumplimiento del *derecho a la educación*. Es bastante probable que a partir de la segunda mitad del siglo XX (el momento del modelo de desarrollo) se asumiera que al ampliar la cobertura del “servicio educativo”, se estaba haciendo cumplimiento del *derecho educativo*, entendiendo el derecho como la masificación de la educación.

Debemos entender además, que el enunciado *derecho a la educación* es más bien de la cosecha internacional, y por qué no decirlo, estatal. Fue expuesto por primera vez

en 1948 con la Declaración Internacional de Derechos Humanos y posteriormente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales en 1976. A partir de estas disposiciones, el país conocería el *derecho a la educación* mediante el Decreto 088 de este mismo año, que establecía en su Artículo que “Toda persona natural tiene derecho a la educación y ésta será protegida y fomentada por el Estado”ⁱ. Aunque estas normas aludían al *derecho*, la forma como este mismo se manifestaba técnicamente era bajo la figura de *servicio*, que servía para regular circunstancias de deserción, analfabetismo, repitencia y otras tantas anomalías educativas que demarcaban los análisis estadísticos. Es tal vez por esta razón que la figura la *educación es un servicio*, fuese la forma técnica, común y positivamente valorada para referirse a la educación. En esto coincidían tanto el Estado como las expresiones de los movimientos sociales:

“El derecho, por las cualidades universales que acompañaban su definición, era un lugar común de convergencia de los sectores. Estas cualidades lo convertían en un instrumento que soportaba la validez de los enunciados políticos de parte y parte, pues las críticas del sector sindical al sector estatal denunciaban que las reformas educativas del Estado iban en detrimento del derecho, mientras el sector estatal, por medio de sus políticos enunciados desde el sector sindical, sostenía que estas no eran su negación, sino precisamente su garantía”ⁱ

Las cosas cambian después de la Constitución de 1991, momento en el que los movimientos sociales dejaron de hablar de *crisis de la educación*. Es a partir de aquí cuando *derecho* y *servicio* se separan, y empiezan a ser percibidos como una ambigüedad. Una cuestión extraña, dado que, revisando los textos de las propuestas en la Constituyente sobre educación, el único sector que no usó la noción de *servicio* fue, irónicamente, el estatal. Veamos como: Fecode es su propuesta afirmar que la educación: “por su interés social es un servicio público especial, que debe ser garantizado por el Estado”ⁱ; Abel Rodríguez, por medio del partido Alianza Democrática M-19 proponía que “La educación es un servicio público especial y un derecho de la persona.”ⁱ; mientras que la propuesta del gobierno de César Gaviria sólo establecería que la educación debía ser un derecho fundamental.

Tengamos en cuenta que finalmente el Artículo 67 de la Constitución Nacional quedó establecido que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social”, y que en la Ley General de Educación (Ley 115), en la que

también participó ampliamente Fecode, la interrelación entre *derecho* y *servicio* se mantendría, y hasta diríamos que se amplificó la noción de *servicio educativo*, según lo destacaron Jaime Dussán Calderón y José Fernando Ocampo en 1993, quienes resaltaban la definición Fecode en este punto.ⁱ

Segunda verdad: la educación como bien social y un hecho cultural

Otra de las cuestiones que se le han atribuido a los movimientos sociales es la redefinición de la educación, pasando de ser percibida como un elemento para el incremento de la productividad, a ser asumida como un bien social y un hecho cultural. Se supondría que las luchas, especialmente del Movimiento Pedagógico, habían logrado incorporar el componente cultural y pluralista a la educación, para hacer contrapeso a la idea de *educación para el desarrollo económico*, cuyas expresiones se identificaron en nociones como tecnocracia, taylorismo o también llamado cientificismo.

Se supondría entonces, que si la educación se percibía como un bien social y un hecho cultural, se superaría la variable economicista que había incorporado el modelo de desarrollo, específicamente por medio de la hipótesis del capital humano. Lo interesante de este aspecto es que pudimos identificar que no fueron los movimientos sociales los únicos que impulsaron lo cultural y lo social para definir la educación. En 1978, el Plan de Integración Nacional de la presidencia de Julio César Turbay Ayala iniciaba con estas palabras el capítulo referente a educación: “El Plan considera la educación como un bien social, ante todo, y como un factor decisivo del desarrollo económico”, siendo “lo cultural”, uno de sus énfasis.

En efecto, no podemos negar que el Movimiento Pedagógico ahondó en estos aspectos, pero no debemos olvidar que: “la noción de cultura y su articulación a la educación son previas a los enunciados del Movimiento, incluso previas al año que hemos elegido como comienzo de nuestro relato: 1978. Esto lo decimos porque en la revisión de los documentos referentes a la educación, el término cultura aparece notablemente”ⁱ.

Estos hallazgos nos han llevado a proponer que los componentes social y cultural estarían articulados a modelo de desarrollo, incluso en su sentido más clásico (la primacía de la variable económica sobre la social). De manera que, cultura y sociedad

harían parte del pensamiento desarrollista, adoptados desde los cuadros técnicos (o el conjunto de ciencias de la educación) en los que el mismo modelo se sustentaba. Esto implicaría que, no necesariamente cuando se define la educación desde las variables culturales y sociales se estarían superando las ideas clásicas para definirla. En otras palabras, la noción *educación como bien social y hecho cultural* emana del mismo modelo de desarrollo, que considera que la educación es para el desarrollo económico:

“Si, en efecto, la visión cultural de la educación emergió del contexto del desarrollo, articulada al rescate de las poblaciones menos favorecidas o marginales, en el interés por hacer notar sus necesidades, la lucha por la defensa de una educación como un bien social y cultural no pudo, en un momento primario de emergencia, evitar ponerse al lado de esta misma propuesta. Son diversos los enunciados que justificaban la lucha del magisterio por las necesidades educativas de las poblaciones pobres, de allí también se desplegaban la ideas de igualdad de condiciones, la educación como derecho y la visión de la educación como un factor de movilidad social”.ⁱ

Tercera verdad: el maestro como intelectual y trabajador de la cultura

La década de 1980, y bajo el calor de las crisis que la acompañó, también produjo la redefinición del maestro y su lugar en la sociedad. Hasta hoy casi nadie pone en cuestión que han sido los movimientos sociales los que lograron darle un estatuto distinto al maestro, al definirlo como *intelectual y trabajador de la cultura*. De manera innegable, las publicaciones de los activistas y agentes sindicales pusieron el tema en el debate nacional e hicieron popular esta enunciación, pero es importante que tengamos en cuenta algunos hallazgos hechos al respecto.

En primera instancia, hay que advertir que, antes del Movimiento Pedagógico, la idea de *maestro intelectual* ya estaba presente en las publicaciones del sector internacional, específicamente de la UNESCO. Se halló un material del año 1975 que se refería a los maestros como “trabajadores intelectuales”, escrito por Pierre Furter, un profesor de la Universidad de Ginebra, y experto en planeación y desarrollo. Allí se denunciaba la situación laboral de los maestros y la escasa valoración que la sociedad hacía de su trabajo. Igualmente, en ese mismo año y nuevamente por cortesía de la UNESCO, otro documento hablaba de “crisis de identidad docente”, producida por: “la

creciente transformación de los sistemas educativos, la dificultad de asimilarlos por parte de los docentes, su accionar en el contexto de la planificación educativa, la investigación y su autodefinición, aunque todo ello en el contexto del desarrollo para la transformación de la sociedad”ⁱ. El autor, un norteamericano llamado Seth Spaulding, también se presentaba como maestro de educación y desarrollo económico.

Ante esto podemos decir que: “ciertas preocupaciones propias del saber político en este tipo de crisis, no necesariamente residían en un sector en específico (como el sindical). En este caso, encontramos un ángulo del sector internacional (de corte oficialista) preocupado desde mediados de los años setenta por el maestro y su misión como sujeto de cambio social en el marco del desarrollo. A nuestro juicio esto resulta sorprendente, teniendo en cuenta el lugar desde donde proceden tales denuncias políticas en torno a su defensa y reivindicación.”ⁱ

En el contexto nacional, la crisis de identidad docente hizo su aparición en el año de 1986, y para hacerlo, requirió de la construcción de un ideal negativo de maestro, la creación de la idea de un profesor tecnócrata, rutinario, repetitivo y tradicional, y sobre estas figuras se construyó la renovada idea de *maestro intelectual y trabajador de la cultura*. Pero este paso, habría que hacer sacrificios, este nuevo maestro debía asumir tareas como las siguientes:

“... propugnar por la amplitud de la democracia y la defensa de las libertades públicas y los derechos humanos fundamentales, impulsar el desarrollo científico y técnico, luchar por el desarrollo de la pedagogía como ciencia, por el derecho a la nación colombiana, la nacionalización real de la educación, propiciar el desarrollo del arte y la literatura y la liberación del pueblo colombiano”ⁱ

Desde la revista Educación y Cultura, activistas y partidarios del sindicato de maestros y del Movimiento Pedagógico denunciaban al Estado por el detrimento de sus condiciones laborales, la mutilación de la pedagogía y por diseñar programas de formación docente para convertir a los maestros en “simples ejecutores de las normas”, negando sus funciones socioculturales. Al respecto, el Estado denunciaba por su parte que el profesorado colombiano tenía problemas de formación, que a su vez impactaban la “calidad de la educación”.

Este debate terminó finalmente por fijar la idea del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, que a su vez terminó por incorporarse a la forma regular de enunciación, pues el Estado, por medio de sus agentes (ministros especialmente), asumió prontamente esta figura: “Para lograr una identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, - decía en 1987 el ministro de educación Antonio Yepes Parra - es preciso que los programas de formación de docentes transformen el enfoque instruccionalista y profesionalista que los ha caracterizado por una dimensión político-pedagógica- comunitaria; política en la medida en que la praxis del maestro ha de estar comprometida con los cambios que requiere nuestra sociedad”ⁱ

Esto implica que la enunciación *el maestro como intelectual y trabajador de la cultura*, se ha constituido en una figura estratégica, pues notemos que los funcionarios del Estado la incorporan a su lenguaje para justificar principios técnicos, como la formación, que fueron altamente rebatidos por el sector sindical. Se convirtió entonces, en un discurso estratégico y con un alto poder de legitimación y credibilidad.

Cuarta verdad: la calidad de la educación como proceso multifactorial

El objeto calidad de la educación fue tal vez uno de los más compartidos entre todos los sectores que debatieron y analizaron la educación. Este lugar de convergencia no implicó posiciones a favor y en contra de la calidad, sino en las formas de percibirla y redendirla, pues en las fuentes analizadas, no se encontró ningún documento que aludiera al desalojo de la noción del campo educativo. Su presencia fue tan grande, que ocupó buena parte de los debates, manifestándose como un enunciado en crisis permanente y como un objeto difícil de asir.

Dada la amplia regularidad de la noción, podríamos suponer que: “el enunciado *calidad de la educación* estuviese relacionado estrechamente con el de *calidad de vida* durante los años sesenta, en la verdad aceptada de que el crecimiento económico beneficiaría las condiciones de vida de la población, especialmente la marginal; y la educación debía proveer los instrumentos necesarios para una mayor incorporación a la fuerza de trabajo laboral, propiciando la oportunidad de obtener mejores salarios y por ende mejores condiciones de vida cultural y material, que le permitirían al individuo aumentar sus posibilidades ascenso social.”ⁱ

La calidad fue, en el campo de saber de la educación, una de las verdades incuestionables, pese a que en definitiva nadie pudiese establecer en qué consistía concretamente. Es probable que, al igual que ocurría con otras figuras como sistema, cultura o derecho, la calidad tenía cualidades flexibles, capaz de adherirse a cualquier otro objeto educativo y legitimarlo casi de manera automática. En términos de uso, la calidad tenía inicialmente un estrecho vínculo con la eficiencia del sistema educativo, y como noción inacabada, parecía estar en crisis permanente, pues las mediciones estadísticas solo mostraban anomalías.

Una cuestión interesante a discutir es el hecho de que la noción *calidad de la educación* es propia del modelo de desarrollo. Las circunstancias económicas del país que justificaron asimilarse como subdesarrollado hacía que las mediciones estuvieran centradas en las poblaciones de menores recursos, para a partir de allí, direccionar las políticas de calidad, y aun cuando el Estado hablara de *mejoramiento cualitativo de la educación nacional*: “las reformas se pensaban para una población que necesitaba incorporarse, de manera oportuna y urgente, a la vida laboral.”ⁱ

Activistas y simpatizantes del movimiento de maestros no se quedaban atrás en este tipo de perspectiva de calidad: “El sector académico enunciaba para 1981 que la calidad de la educación era mucho más deficiente en las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad, (en áreas rurales y urbanas); allí se manifestaban mayormente lo que denominaban fracaso escolar, explicado en parte porque “los conocimientos aprendidos en la escuela no eran aplicables a las necesidades prioritarias de las poblaciones””ⁱⁱ y al igual que el Estado: “Buena parte del interés por estudios con este enfoque partía de la observación estadística que visualizaba los rendimientos de calidad más bajos en las poblaciones marginales”ⁱⁱ.

El problema a comienzos de los años ochenta era el currículo y la articulación con lo que llamaban “la realidad” de las personas, y esto era sustentado por la estadística para explicitar la deserción escolar y el fracaso académico, pero solo en la población considerada como marginal, o en condiciones económicas críticas. Se trataba en últimas de la preocupación por la inserción en el mercado laboral (considerado como la realidad) de las personas pobres, y a partir de allí medir la eficiencia de la educación en el cumplimiento de este objetivo, este fue una de las tantas formas que tomó la calidad de la educación, centrada en el cumplimiento de la promesa del desarrollo, y por ello eran importantes las mediciones en los niveles de cobertura, escolarización,

deserción, porcentajes de formación docente, rendimiento escolar entre otros. Mediciones y análisis que siempre arrojaban datos en negativo, pero que al estar sustentados por un saber técnico como la disciplina estadística, nadie refutaba.

Cedetrabajo y Fedesarrollo apoyaron políticamente a Fecode con análisis estadísticos - aunque basados en los mismos datos de la Oficina de Planeación del Ministerio- en donde se responsabilizaba al Estado de las anomalías en cobertura o deserción, mientras el Estado demandaba, por esta misma vía, a una Escuela ajena a la realidad de las personas. Los dos argumentos, no obstante, “estaban entendidos dentro de los límites de la eficiencia del sistema educativo”ⁱ. Este sería el nivel técnico en que la calidad se expresaría en la década de 1980.

De manera paralela, empezaron a surgir otras formas más políticas de entender la calidad de la educación, incrementándose la fuerza del enunciado al no desalojar el argumento técnico de eficiencia. Esto en parte es explicable por la revisión de la hipótesis del capital humano, pues las estadísticas también demostraron su fracaso. El principio básico del desarrollo: la educación para el trabajo, empezó a cuestionarse, y esto permitió la entrada de otros argumentos para definir la calidad, cuestión que encontraría su sustento técnico en los análisis de las Ciencias Sociales. En esta medida, una *educación de calidad* sería un *derecho*, (como lo afirmaría Abel Rodríguez en 1984) argumento sustentado en los análisis sobre las desigualdades sociales. A medida que transcurría la década se incorporarían otras formas, propuestas desde el sector sindical: calidad también sería “la forma en que los sujetos se relacionan con sus saberes, con el conocimiento y con la vida en general”, según Leonor Zubieta y Olga Lucía González en 1986. Es decir: “en su comprensión intervenían diversos componentes que involucraban los aspectos sociales, pedagógicos, económicos, antropológicos y políticos.”ⁱⁱ, y esto conllevó a constituir la idea de que la calidad de la educación podía incorporar múltiples aspectos, refiriéndose a ella como multifactorial, pluridisciplinaria o integral. Es decir, una totalidad capaz de legitimar otros discursos y difícil de despojar del campo de saber de la educación.

Conclusiones

He argumentado que tanto el Estado como los activistas sindicales y académicos que asumieron como causa la lucha por la defensa de la educación compartían los mismos

objetos discursivos, y se movían en la matriz de pensamiento que hacía posible las redefiniciones de la educación, matriz que estaba demarcada por el entrecruce entre desarrollo y modernización como esquemas de pensamiento que gobernaban la enunciación.

No obstante, estas posiciones no deben ser entendidas como una desestimación de las luchas de los movimientos sociales. En un sentido positivo, es mi deseo valorar sus esfuerzos, pero haciendo un llamado a la forma en que elegimos los objetos, y la responsabilidad enunciativa que a todos los que nos movilizamos por la educación nos concierne. Téngase en cuenta que varios de los argumentos expuestos por sindicalistas y académicos fueron retomados por el Estado para justificar políticas que hoy podemos señalar como nocivas para la educación.

Referencias

Abel Rodríguez, Germán Toro y Fabio Villa (Alianza Democrática M-19), Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente, citado por Fecode, "La educación en la nueva Constitución", 52.

Antonio Yepes Parra, "Hacia una acción nacional educativo-cultural", 21 Educación y Cultura (Fecode), Separata especial (octubre de 1987),

Dussán Calderón Jaime,, Ocampo José Fernando. El Proyecto de Ley General de Educación. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. Educación y Cultura. (FECODE). No. 29. Marzo de 1993, pág., 6

FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura. No. 22. Abril de 1991

Federico Neiburg y Mariano Plotkin, comps., Intelectuales y expertos (Buenos Aires: Paidós,

Foucault, M. El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets, 1992.

Foucault, M. La arqueología del saber. México: Siglo XXI, 1979.

Furter, "Los educadores, ¿culpables o víctimas de la crisis de la educación?", Perspectivas (Unesco) 5, núm. 2 (1975): 222

Heredia, María Isabel. La educación en Colombia, saberes técnicos y políticos. 1978 – 1994.

Mario Sequeda Osorio, "Crisis educativa y formación de docentes", Revista Reflexiones Pedagógicas

Plan de Integración Nacional (República de Colombia: dnp, 1979), 9, disponible en: www.dpn.gov.co

Saldarriaga, Óscar. "Maestro, salve usted la patria: Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970". En *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Seth Spaulding, "¿Crisis de identidad de los educadores?", *Perspectivas* (Unesco) 5, núm. 2 (1975): 236.

República de Colombia, Decreto 088 de 1976, Artículo 1o, Diario Oficial, núm. 34495, lunes 23 de febrero de 1976

Zubieta, Leonor y Olga Lucía González. "El maestro y la calidad de la educación". *Educación y Cultura* (Fecode), núm. 8 (julio de 1986).

INDÍCIOS DE INTERDIÇÕES AO DISCURSO FEMININO E SUAS FORMAS DE RESISTÊNCIA: A REVISTA CARETA E A VONTADE DE VERDADE (1914-1918)

Fernanda Costa Frazão
(nandac75@gmail.com)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (Brasil)

Introdução

Ao longo do século XX, as mulheres conquistaram novos espaços nas relações sociopolíticas. As restrições se pautavam numa sociedade de padrões patriarcais, que julgava o sexo feminino como inferior nas relações humanas. O texto que segue é parte da dissertação *A revista Careta e a educação das mulheres: uma dispersão discursiva para a normalização feminina no contexto urbano (1914-1918)*. Este recorte apresenta enunciados do periódico em questão para delimitar o que se leu como exercício do poder, em circulação para conformá-las a esse destino de recato. Em contraponto destaca-se também indícios de resistência feminina aos saberes e poderes que oprimiam e naturalizavam um lugar de silêncio para elas.

O poder institucional e a tentativa de silenciamento feminino

O poder institucional pode ser percebido em algumas normas e prescrições que estão presentes em nosso cotidiano. Neste trabalho será apresentada a perspectiva do poder institucional sobre as questões de gênero, numa abordagem histórica realizada a partir da revista de variedades *Careta* (1908-1960, Rio de

Janeiro). Para tanto, delimita-se neste texto o que algumas instituições faziam circular em termos de saberes, autorizações e interdições à participação sociopolítica feminina, no recorte temporal de 1914 a 1918. São destacadas também algumas formas de resistência ao padrão estabelecido, como forma de demonstrar a circulação horizontal do poder, que não democrática, mas com possibilidade de respostas diferentes aos padrões estabelecidos.

Ao abordar a relação entre instituições e gênero feminino na segunda década do 1900, numa perspectiva foucaultiana, considera-se as zonas de silêncio a que as mulheres estavam submetidas (Albuquerque Jr., 2007). Do ponto da política nacional faz-se referência ao governo do presidente Wenceslão Braz (1914-1918): seu silêncio se manifesta na exclusão do direito ao voto e de participação em instâncias da esfera pública/política brasileira. Pode-se falar também de seu silêncio acadêmico, pelo pequeno ingresso em cursos superiores no período, que as excluía de participar dos discursos médico e jurídico institucionalizados, por exemplo.

Considerando a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como uma instituição, também pode se considerar o silêncio delas, na medida em que a participação feminina não parece efetiva na sua organização, que é política. Numa contrapartida dessa relação, uma questão é o que esse momento sugere para a história da educação das mulheres, numa perspectiva mundial. Com os homens dos países envolvidos partindo para o conflito, e na medida em que novos aliados se juntavam ao combate, as funções ditas masculinas precisariam ser ocupadas por quem não partia. Em que medida a Primeira Guerra Mundial afetou o lugar das mulheres na sociedade, segundo o que propõe a *Careta*? De um modo geral, diante do grande conflito, seria possível permanecer no “mesmo lugar”, com os mesmos valores e atitudes para o feminino? Com este suposto deslocamento de funções femininas, é possível afirmar um movimento mundial de influências para as mulheres.

Pensar a atuação sociopolítica feminina ou a sua interdição requer considerar poderes em circulação no momento para o qual se volta o olhar. Para esta análise é adotada a ótica proposta por Foucault (2010a), das relações e jogos de força, do estabelecimento de saberes para a coerção necessária ao que eventualmente se instituíria como vontade de verdade.

O poder se estabelece nas relações de forma difusa, constante e horizontal, distribuído por todos os corpos, sem exceção, porém, não democraticamente, posto que é destituído de equidade. Isso promove relações em que há sobreposições, mas nunca a anulação de forças: antes se pode atentar para o controle delas, a sua otimização com vistas a produzir sujeitos normalizados e adequados para situações

em que se pretende uma homogeneização dos comportamentos. Dispositivos para coerção através de saberes de forma dissimulada, ou vontade de verdade.

O que acontece é que, por se tratar de um jogo de forças, dinâmico e horizontal, que não exclui ninguém, o poder pode gerar tanto a conformação quanto a recusa à forma proposta, em maior ou menor escala que, conforme dito, não é democrático, mas identificado como positivo na medida em que produz resultados, seja o corpo dócil ou a resistência (FOUCAULT, 2010b).

O que a resistência extrai do velho homem são as forças, como dizia Nietzsche, de uma vida mais rica em possibilidades. O super-homem nunca quis dizer outra coisa: é dentro do próprio homem que é preciso libertar a vida, pois o próprio homem é uma maneira de aprisioná-la. A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida (DELEUZE, 1988, p. 99).

Analisado sob a condição de manifestações concretas, o poder se apresenta no nível do incorpóreo: posto que não tem forma, assume os corpos e ações numa dinâmica que confere a ele uma materialidade nunca definitiva, porém constante (FOUCAULT, 2010a). Tomando esse incorpóreo como o discurso, a revista *Careta* circulava saberes produzidos por instituições como a medicina, a religião, o Estado, para conformação feminina a papéis estabelecidos como lugares de verdade, de credibilidade, regulando as forças do feminino para direcioná-las e aumentá-las no propósito das formas de comportamento desejadas. Pela coerção, o “discurso verdadeiro” se afirmava porque fundamentado em saberes institucionais.

Assim, papéis femininos eram desempenhados e difundidos, mas na medida em que se pautava em possíveis sobreposições de força, podia gerar a resistência à ordem posta. Por exemplo: conforme se estabelecia o casamento – a união conjugal nos padrões específicos da sociedade do começo do século XX, – como uma prática social naturalizada e regulamentada basicamente pela religião e pela medicina, mesmo assim as possibilidades não se restringiam à submissão. Por vezes casamentos podiam tomar rumos como o adultério ou o divórcio. A fuga antes dele, também consistia numa alternativa. Tornar-se artista podia ser uma escolha neste sentido, já que à época implicaria na opção entre um marido ou a profissão, para a qual haveria de se levar em conta as consequências do discurso moral pejorativo sobre a atividade.

Mas o que parecia prevalecer é a coerção, favorecida pelo conjunto de discursos e práticas que direcionavam as mulheres para esse destino. A própria limitação no acesso e avanço nos níveis de escolarização acabava tornando as

mulheres mais subordinadas aos homens. Com isso, a negação do espaço público e político a elas, que acabava por restringi-las aos cuidados com a casa, os filhos e marido.

Como este texto se propõe à análise pela diferença, pelas zonas de silêncio e reações a ele, que geravam o deslocamento da situação feminina, buscaram-se também indícios de comportamentos avessos ao que as instituições e suas verdades propagavam. Assim, a “passividade histórica feminina” ganha a formulação de resistência aos padrões: no período a que este estudo se refere, as mulheres não votavam, porém a aceitação a essa lei era questionada pelo movimento, ainda que pequeno e rechaçado, para o sufrágio feminino, o que acabou por se tornar, quase duas décadas depois, um direito delas. Cabe ainda ressaltar, sobre os jogos de força que, para este caso, fica bem delimitado como extremidades diferentes, que se relacionam a partir do embate de forças. À medida que existia a proibição ao voto feminino, as sufragistas o requeriam e, ao protesto delas, a instituição política respondia com recusa, a imprensa com escárnio, o que não impediu o movimento pelo voto feminino de continuar, nem as instituições de se oporem. Jogo de força e poder.

É no ponto do sistema de exclusão dos discursos-saberes, – que, se exclui algum, inclui ou permite a permanência a outro – que interessa discutir a apresentação e circulação dos saberes em discursos para a educação feminina na *Careta*. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010a, p. 9). Dessa forma, ainda sem uma participação efetiva das mulheres na escolarização no período, é possível encontrar diversas esferas sociais e instituições que se preocupavam com os papéis femininos, principalmente no que diz respeito à sua atuação na família e possíveis permissões sociais a elas concedidas. Dentre essas instituições que deliberavam sobre os modos de ser das mulheres estavam a medicina e a imprensa, que se dedicavam “na formulação de uma série de propostas que visavam ‘educar’ a mulher para o seu papel de guardiã do lar e da família” (D’INCAO, 1997, p. 230).

A propagação de costumes e práticas considerados próprios para as mulheres passava por instâncias várias e difusas, para o que, cabe pensar: conforme a medicina propunha medidas necessárias à saúde das mulheres, o Estado as reforçava e as divulgava como forma de cumprimento do seu dever de cuidado com a população. Como produção de “efeito de verdade” – num exemplo que toma a medicina como instituição reguladora de algum discurso, – as prescrições chegavam por vezes por meio da imprensa à população, que as absorvia e se encarregavam de uma nova

disseminação dos saberes, estabelecendo também o que era próprio das relações diminutas do cotidiano e das ações particulares.

Na *História da Sexualidade – Vontade de saber*, Foucault analisa as formas de interdição da sexualidade ao longo dos últimos séculos, e faz pensar numa analogia à configuração histórica para as mulheres no período aqui analisado:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras.(...) Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 1988, p. 10).

A partir dessas ponderações sobre a história da sexualidade, é possível pensar na dimensão histórica do silêncio feminino, como equivalente a uma negação das mulheres no acesso à produção do discurso político, na forma como eram “classificadas, obrigadas a tarefas, destinadas a uma maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 29). Assim, o que importa aqui são os efeitos de verdade aplicados àquela sociedade e sua manifestação no modo de vida das mulheres, que experimentavam a repressão através do *silêncio*, como uma condição pré-estabelecida para elas.

Interdição à participação política feminina

A condição de silêncio das mulheres diante do quadro político brasileiro, nas primeiras décadas do 1900, sugere questões sobre as implicações educacionais para elas. Enquanto para o homem “exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer” (CARVALHO, 1987, p. 45), para as mulheres, nem isso seria suficiente, posto que mesmo alfabetizadas ou até se atingissem graus mais elevados do ensino, ainda assim, não votavam.

É importante propor uma reflexão que considere o processo eleitoral como uma prática recente ou pouco estruturada para o começo do século XX no Brasil, o que não faz naturalizar a intransigência contida na prática das mulheres em não serem admitidas como eleitoras na Constituição da República Brasileira de 1889.

Na tentativa de reverter a situação, o movimento pelo sufrágio feminino acontecia no Brasil e no mundo todo, e parecia ganhar cada vez mais impulso, como na “República Argentina [em que] a Câmara dos Deputados de Santa Fé concedeu às mulheres o direito de voto. Santa fé da Câmara!” (CARETA, 04/07/1914, p. 26). E assim, entre deboches, apoio ou simplesmente aceitação de um processo que se despontava como irreversível, a *Careta* cumpria seu papel de informar sobre o desenrolar dos acontecimentos, conforme sufragistas e adeptos tomavam partido pela causa.

No ano de 1917, o Deputado brasileiro Mauricio de Lacerda apresentou o derrotado projeto de lei que propunha conferir às mulheres o livre exercício do direito ao voto (CARETA, 23/06/1917, p. 29). Com isso, percebe-se que a resistência ao sufrágio feminino não era só uma caricatura da *Careta*, mas uma recusa do próprio Estado, cujos governos eram compostos até então exclusivamente pelos homens!

O valor à presença sociopolítica feminina continuava então restrita ao seu aspecto físico, sua beleza. E assim foi apresentada a atuação de uma “revolucionária” pela revista:

O prestígio feminino, por mais esforços que as mulheres façam em defesa dos direitos equivalentes aos dos homens para o seu sexo, hão de ser sempre o que foram e são, destacando-se entre ellas mesmo quando pregam as suas ideias, não as que produzem os melhores argumentos ou que improvisem as mais lindas phrases, mas as que tenham os corpos mais perfeitos e a belleza mais notada... Belém de Sarraga, aquella terrível revolucionária que andou pelo Brasil... era um sucesso... quando subia à tribuna popular, procurava com habilidade collocar-se de maneira que o seu lindo par de roliças pernas ficasse em plena exposição sobre a tribuna (CARETA, 04/08/1917, p. 20).

Fica claro que discursos de exclusão à participação sociopolítica das mulheres eram circulados de forma naturalizada, como se a sociedade tivesse uma estrutura eterna e imutável: mulheres hão de ser sempre o que foram e são. O argumento relativo à falta de credibilidade em relação às ideias produzidas por mulheres revela a intransigência dos conceitos produzidos pelo discurso dito patriarcal, que mais interessado numa relação de gênero que lhe garantisse maior dominação, permanecia atento e vigilante ao corpo feminino. A este, espreitado para admiração e controle, não era favorecido uma circulação suficiente para a afirmação do seu contrário. O discurso dominante ainda provocava leituras sociais insuficientes para uma relação harmoniosa entre masculino e feminino.

É curioso ainda perceber como a *Careta* tratava a possibilidade de as mulheres virem a participar da vida política, ainda que em situações fictícias, emitidas a partir do caráter caricatural e cômico do periódico.

Uma das previsões sobre o futuro das mulheres na política apresentada na *Careta* faz pensar na sinceridade e escracho das relações que a revista propunha, por vezes. De título “Um marido futuroso – em pleno regimen do feminismo” (*CARETA*, 21/07/1917, p. 31), a história trata da previsão do comportamento de um marido no ano de 1940, “alguns annos depois de ter passado no congresso o projecto Mauricio de Lacerda sobre o voto das mulheres”. Thomaz Bocó, o tal marido, cometera suicídio, tendo sido esmagado por um trem de ferro. Ele trazia um bilhete no bolso, encontrado pela polícia, no qual narrava como havia se envolvido com Anna Bellona, a esposa, a qual conhecera numa reunião eleitoral, em que ela acusava uma concorrente de “se occupar em excesso com os trabalhos de sua casa, em vez de deixa-los para o marido”, já sugerindo pautas femininas restritas ao lar.

Ele contou ainda no bilhete sobre os êxitos da carreira política de Anna Bellona, e que, apaixonados, pretenderam se casar: “[Ela] veio à casa de meus paes para pedir minha mão. Eu, apezar dos 28 annos fiquei vermelho como um pimentão e escondi a cabeça no cóllo de minha mãe”. Casados, após a lua de mel, veio um filho, com o qual ele teve de fugir de uma epidemia, levando-o para Petrópolis. A mulher permaneceu no Rio de Janeiro para cuidar do trabalho na Câmara dos Deputados. Trocando correspondências sobre os cuidados com o filho, Thomaz Bocó disse ser necessário uma ama para amamentar a criança. “Nada de amas. Experimente primeiro amamentar-o você mesmo”. A história termina com a cena trágica do marido tentando amamentar a criança no jardim da cidade e a notícia de que a mulher almejava o Senado. O restante do bilhete se tornou ilegível no acidente em que Bocó morreu, de modo que não apresentou mais desfecho (*CARETA*, 21/07/1917, p. 31).

É sugestivo, primeiramente, o modo como a *Careta* propõe uma reversão dos valores, ao insinuar que uma vez com acesso ao poder, as mulheres agiriam de forma intransigente com os homens, narrando aí uma projeção feita como contraponto do tratamento dispensado às mulheres, de as “impedirem” ao acesso às decisões políticas. Numa leitura que incita a divisão de papéis sociais entre o masculino e o feminino, é sugestivo pensar que a *Careta* simplesmente dizia do fracasso masculino no cuidado com a prole, sendo esta tarefa naturalmente feminina.

Numa outra leitura, pode haver uma ironia no texto da *Careta*, sobre o lugar dispensado para as mulheres naquele momento: uma opressão que se exercia na sobreposição de atuações sociais, como se a relação entre gêneros não pudesse ser

harmoniosa. A interpretação de denúncia para a situação das mulheres, de seu silêncio e submissão social e política, talvez não fosse clara para aquele momento, em que certamente se queria fazer graça, mas independentemente disto, fica evidente uma situação de relação de forças em que uma das partes não seria satisfeita. Na ficção, a violência sofrida pelo marido Bocó não foi suportada. Por que, então, haveriam de suportá-la as mulheres, com todo aquele quadro de submissão que se entendia como naturalizado para elas? Considera-se o poder político, da forma como era exercido, como opressão para as mulheres por não conceder igualdade de condições para atuação de ambos os sexos, sendo que regulamentações para elas estavam em jogo também.

Ainda neste aspecto, numa referência de efeito caricatural, as bruxas como figuras do imaginário popular foram abordadas com referência às sufragistas. Em texto da seção “Visões da Época”, assinada por Garcia Margiocco, o autor divaga – num texto por vezes confuso na escrita– sobre questões espirituais e religiosas para falar de sua crença nas bruxas, e termina por afirmar que elas estavam personificadas nas sufragistas. Ao final, a crítica é em relação ao movimento pelos direitos eleitorais femininos.

(...) É de esperar que a maioria das mulheres, elegidas pelos homens ao throno sentimental da graça e da belleza, recusem agora abandonar as ineffaveis harmonias do lar para irem se entregar aos rudes encargos do homem na praça publica. (...) constatei comtudo a existência das bruxas (...) Não duvido que as infelizes bruxas, exoneradas da direção das lendas de feitiçarias, não tivessem entrada no céu e fossem também expulsas do próprio inferno. O que afirmo, benzendo-me é verdade, é que ellas estão agora sobre a terra e serão ellas que pela recusa das mulheres novas e bellas, encarregar-se-ão de desempenhar no mundo o duplo papel de homem e mulher... visto não terem sexo... As directoras dessa diabólica legião, representadas por três velhas muito feiasⁱ, estiveram em tempo no Congresso Federal tratando da sua incorporação ao sexo forte... chamem-n’as pois de SUFFRAGISTAS ou lobis-homem quem assim o entender. Ellas serão sempre, enquanto houver um moço que renda preitos ao gentil sexo a que ellas pertenceram, as verdadeiras bruxas sobre a terra desligadas do convívio ideal dos salões para a tranquillidade das mulheres bonitas (CARETA, 20/01/1917, p. 8, grifo do autor).

Ainda que considerado o tom satírico e humorístico da *Careta*, o texto revela falta de argumentos mais plausíveis em seu discurso contrário ao sufrágio feminino. Talvez a questão de atribuir às sufragistas a imagem das bruxas partisse dessa falta de justificativas coerentes à negação do direito político. A ideia não se sustentava pelo pretexto vulgar da beleza feminina; e certamente falar em uma negação da pertença do ato de votar ao sexo feminino revela uma generalização bastante tendenciosa e,

pode se dizer agressiva ao lugar social das mulheres que se sentissem no direito de exercer o sufrágio.

De tal modo algumas concepções se enraízam no discurso de uma época, como a atribuição de direitos políticos somente ao gênero masculino, que o autor encontrou na *Careta* a licença para atribuir às mulheres sufragistas o não pertencimento ao próprio gênero feminino, num não lugar, inclassificáveis, como se pode pensar quando o autor as compara às bruxas, sem entrada no céu e também expulsas do infernoⁱ.

A possibilidade de acesso ao discurso pela educação

Pensar nas interdições ou zonas de silêncio à participação político social feminina traz indícios para elaborações sobre a educação das mulheres no período. Fundamentada em “saberes” diversos, que pregavam basicamente a inferioridade intelectual delas e, portanto, um papel social restrito aos cuidados com filhos, casa e a própria beleza, o direito à educação superior praticamente não existia para as mulheres. A *Careta* em seu contexto parecia ignorar essa possibilidade, já que nem a mencionava. Não se pretende generalizar a pouca entrada das mulheres no ensino superior como não existente, mas sim como uma presença não notada através das publicações da *Careta*, que por vezes divulgava as fotos das turmas de ensino superior, não sendo mencionadas mulheres. Assim, conclui-se que a participação delas nesse segmento da educação era irrisória.

É importante que fique claro o teor da analogia entre silêncio feminino na política e o mencionado para a educação, no caso do ensino superior. Recorrendo mais uma vez à institucionalização do discurso político, baseado em grande escala na medicina e no direito, percebe-se uma negação das mulheres desde a possibilidade de entrada delas no que poderia lhes proporcionar um acesso ao discurso autorizado.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (...) Não constituiriam o sistema judiciário, o sistema institucional da medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição do discurso? (FOUCAULT, 2010a, p. 44-45).

A regulamentação para o discurso político do ponto do direito e da medicina, proposta por Foucault, ajuda nessa leitura de exclusão das mulheres do aparelho

político, na medida em que aponta a educação como a ritualização da palavra, como que sinalizando a permissão para integrar o discurso. Desse modo, não restava às mulheres muitas opções de atuação social, senão aquelas em que a elas era destinado o papel de redistribuir um discurso já formulado, possível apenas de ser transformado no nível da prática, sem possibilidade de interferência nos saberes que o constituía. Restava o questionamento e a resistência aos papéis impostos, o que não era unânime, visto o arranjo coercitivo das instituições.

Portanto, entende-se que o caminho percorrido pelas mulheres foi o das “margens”, na medida em que não foram oferecidas a elas a possibilidades de embate político nas primeiras décadas do século XX, nem pela permissão ao voto, nem pela entrada na educação, nos cursos que moldavam o discurso dominante. Entende-se por margens a leitura relacionada à ocasião, oportunidade.

A este respeito, pode-se pensar em permissões como em relação às artes, atuação admitida para as mulheres, no caso da literatura e da música – que circulariam conforme atendessem aos critérios dos padrões institucionais – e também a atuação delas nas artes cênicas, ainda que com restrições e valor pejorativo, como em relação às atrizes; no exercício do magistério, para o qual a mulher foi recrutada para o ensino primário, na empreitada pela escolarização em combate ao analfabetismo; na necessidade de ocupação de novos papéis, impostos pela Guerra.

O escândalo da Escola Normal: indícios de resistência feminina

A respeito do conceito de resistência, do ponto da circulação do poder e do seu efeito positivo, o poder não somente cerceia, não tem exatamente uma conotação negativa, de prejuízo para os indivíduos. Ele é positivo na medida em que permite atuações e contra-poder.

Considera-se a questão que está relacionada ao que se poderia chamar de localização do poder: quem o detém ou o possui? Ao contrário do que se tende a imaginar a esse respeito, o poder não se restringe a uma forma de dominação maciça; fica claro na análise desse conceito foucaultiano que ele não se concentra como uma barreira vertical nas relações, seu exercício não pode ser considerado como “privilégio” de alguns. Antes, ele é “uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que **só funciona em cadeia**. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2005, p.35, grifo meu). A afirmação de que o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles, ganha maior significado se levado em conta a direção – da direção

vetorial propriamente dita – das forças que aí atuam, num movimento horizontal: o poder e suas determinações não estão cravadas verticalmente, mas estão em movimento nos indivíduos, e na medida em que já o constituiu, não justifica aplicar-se a ele, mas sim desdobrar através dele essa rede de dominação num nível cada vez mais generalizado e micro, em que os indivíduos são feitos seus intermediários.

Para fazer pensar numa relação da proposição feita acima e a situação das mulheres abordada neste trabalho, um acontecido curioso para o período tem menção na *Careta*.

Trata-se, inicialmente, de uma charge publicada na edição do dia 19 de junho de 1915, referente à aceitação da Escola Normal enquanto instituição de formação quase exclusivamente feminina. Nela se vê uma moça sentada num banco, e sem fala atribuída a ela, recebe conselhos do pai, que com cara de indignação, braços abertos como a pedir retratação lhe dirige: “- Sim, sim. Vocês, até certo ponto, têm razão. Mas é preciso um pouco mais de submissão para que não se diga, mais tarde, que vocês são moças de *escól anormal*” (*CARETA*, 19/06/1915, p. 26). É importante ressaltar o jogo de palavras típico da *Careta*, o trocadilho feito na charge – *escol anormal* – e que neste caso faz referência a um conceito de classificação médica de cunho psiquiátrico, *anormal*, que aborda o que está fora da normalidade dos padrões de sanidade. Acima da charge, em texto de Ignacio Costa, faz comentário a respeito de “uma greve, uma revolução na Escola Normal, quasi frequentada exclusivamente por moças”, ao que completa “como é que elas se zangaram com o governo e seus superiores?” (*CARETA*, 19/06/1915, p. 26).

O texto da *Careta* não dá informações sobre o que aconteceu de fato na Escola Normal, apenas fala em greve, revolução das normalistas, e dá um viés político ao problema ao mencionar as sufragistas, numa relação “indireta” ao caso: “Não há nenhuma relação entre a revolução da Escola Normal e os motins das sufragistas; mas uma coisa puxa a outra” (*CARETA*, 19/06/1915, p. 26).

Investigado o caso, levantou-se o que teria sido a sua causa. O jornal *A Gazeta*, em circulação no período na cidade de São Paulo, publicou notas a respeito do acontecido. Acrescentaram-se as informações de que o ocorrido teria sido em consequência de protestos de algumas das normalistas. “O Sr. Alvaro Rodrigues, secretário do prefeito, declarou que a Escola possui actualmente mil e quinhentas alumnas, e destas somente trezentas tomaram parte nas ocorrências dos últimos dias” (*A GAZETA*, 14/06/1915, p. 02). Embora o texto pareça menosprezar o movimento, há que se levar em conta que foram 20% das alunas adeptas da causa, num contexto avesso à tal reivindicação!

Quanto ao motivo da greve, o diretor da instituição declarou que tudo começou com a falta de quatro professores na Escola Normal, em que algumas alunas ficaram em conversas pelos corredores, e não atendeu à repreensão da inspetora da instituição.

O diretor [Sr. Hans] afirma não ter tocado na moça, que somente foi suspensa por tres dias como castigo de grave desobediência. A inspetora mandou-a retirar-se e quando a alumna ia deixar a sala, começaram os protestos. O Sr. Hans insistiu no pedido de demissão que fizera, mas o Sr. Rivadávia Correia, prefeito do Distrito Federal não o atendeu. Há sérias divergências entre o director e os professores da Escola (A GAZETA, 14/06/1915, p. 6).

O caso parece ter tido repercussão relativa. No periódico já citado, *A Gazeta*, por duas edições foram publicadas fotos com o mesmo título: “O escândalo da Escola Normal do Rio de Janeiro”. Uma delas traz “Um grupo de alumnas sahindo daquelle estabelecimento, depois da ordem de seu fechamento hontem à tarde” (A GAZETA, 15/06/1915, p. 6), e em outra mostra “Um aspecto da manifestação dos estudantes solidários com as normalistas” (A GAZETA, 16/06/1915, p. 8).

Não é necessário remeter à questão da rigidez nos processos escolares do início do século XX, que poderia mesmo ser uma prática comum, independente de tratar-se de um público feminino ou não. O que chama a atenção é o cuidado em tratar de uma “revolução fomentada por moças”, ressaltando que a elas não cabia o direito de protestar, associando o fato ao recolhimento e obediência necessários a elas.

É interessante ainda ressaltar a postura da revista *Careta* diante daqueles acontecimentos, sobre os quais não emitiu maiores considerações, além de sugerir a possibilidade de uma relação ameaçadora entre normalistas e sufragistas. Assim, a revista atendia às questões institucionais do discurso favorável a ser divulgado, conforme sua postura e interesses.

Tendo em vista a discussão da resistência ao poder, perceptível no embate das normalistas e a diretoria da Escola Normal, é matéria de análise a configuração do jogo de forças, onde definitivamente se deve atentar para o movimento que o poder realiza nos indivíduos. Portanto, cabe aqui não uma análise que considere o processo de produção do discurso para as mulheres, nem sua origem, mas uma identificação de sua emergência nas situações ocorridas e nos discursos proferidos.

A pesquisa histórica, com base no que Foucault propõe é “uma prática, é uma luta local e regional, contra as investidas do poder, ‘para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e insidioso’” (FISCHER, 2007, p. 45). Assim, ao serem apontadas algumas situações do contexto para análise, o mesmo se faz “porque estas

configuram o poder em suas extremidades, expõem os rituais, as técnicas, as falas, as mínimas normas, o ordenamento dos indivíduos, enfim, todos os ínfimos elementos da normalização do sujeito” (FISCHER, 2007, p. 50). Desse modo, pode se identificar nas relações, nos jogos de poder e de dominação, os dispositivos de controle e adequação aos efeitos de verdade estabelecidos.

A Primeira Guerra: novas demandas para a atuação feminina

A proposta neste tópico é delimitar a Guerra como um período de transição para a situação feminina, tanto no que diz respeito à ocupação do espaço público por elas, quanto à nova conformação educacional esperada, devido ao contexto inaugurado. Considera-se que, apesar do Brasil só ter se tornado beligerante em 1917, a Guerra ainda assim tenha repercutido aqui e também tenha trazido essas transformações, vistos os limites tênues de circulação de informações e trocas de experiências devido ao teor do conflito. Leva-se em conta também a grande saída de pessoas da Europa, fugidas do horror da destruição da Guerra, o que causava um trânsito de experiências e desmistificações ainda maior acerca da realidade apresentada pelo conflito, da vulnerabilidade humana nas relações com os governos e também consigo mesmos.

A dimensão do conflito é apontada por Hobsbawm (1995) na definição do início do “breve” século XX que, segundo ele, foi inaugurado pela I Guerra e conduzido em sua primeira metade, pela extensão com a II Guerra (1939-1945): “Não há como compreender o Breve Século 20 sem ela. Ele foi marcado pela guerra” (HOBBSAWN, 1995, p. 30).

A *Careta* trazia em destaque a problemática das relações, que numa organização nunca vista antes – um conflito bélico de dimensão global, – foi tratada como um novo momento para as mulheres, pela postura que elas tiveram que assumir frente à realidade imposta pela guerra.

Por versar de um tema político, a Guerra também confere às mulheres o silêncio, além de colocá-las num lugar de indiferença quanto à seriedade da conflagração internacional. “Em todos os recantos do planeta em que existem homens cultos, a Grande Guerra em que se debatem as velhas raças européias é o thema preferencial das conversas e a preocupação absorvente dos espíritos” (CARETA, 19/10/1914, p. 7), os quais não os femininos, segundo a maneira da *Careta* em tratar a opinião das mulheres.

E assim, é mostrada em charge uma forma de menosprezar a percepção feminina do conflito. “A guerra dentro de casa” (CARETA, 03/10/1914, p. 35) traz a reclamação de uma mulher, ilustrada com um livro segurado displicentemente, quase caindo no chão, e expressão de insatisfação em relação ao pai, que não queria discutir a Guerra, segundo ela, porque não sabia dar uma avaliação a respeito, e prossegue: “Que apoteose horrível! Uma tremenda caudal de sangue alagando vastos campos de trigo pisado!”, e como que ignorando a opinião dela, tem como resposta a interrogação sobre qual seria o seu conhecimento sobre os elementos “caudal de sangue” e “vastos campos de trigo”, citados em sua fala (CARETA, 03/10/1914, p. 35). Percebe-se no pai a postura comum na *Careta* em tratar as interferências femininas: a fala da mulher não é avaliada pelo conteúdo, mas grosseiramente pela forma, reduzindo-a ao idiotismo descabido, ainda que a opinião dela tivesse relação com os acontecimentos bélicos.

Mesmo que em concepções e expressões pejorativas sobre o feminino e a sua capacidade de acompanhar as dimensões reais do conflito, os rumos que a Guerra dava ao contexto mundial fizeram noticiar na *Careta* as mudanças desencadeadas: uma situação que aceitaria as mulheres com mais participação social nas relações envolvendo os gêneros.

Ao menos esta era a previsão, ao modo da *Careta*: “É de crer que com a guerra se abra à mulher um novo mundo com todas as **regalias** que goza o homem” (CARETA, 24/08/1918, p. 31, grifo meu). É curioso notar como o texto assume a suposta superioridade masculina de forma naturalizada por meio de discursos diversos como biológicos e sociais, forjados pelas instituições. O jogo de forças que se estabelecia nas relações de gênero afastava o entendimento de que fosse possível a promoção igualitária das experiências humanas. Estaria o argumento para esse entendimento no efeito de verdade causado pela tal costela de Adão, do usual mito da criação do mundo? Ou na fragilidade física feminina, ou ainda na hipotética debilidade mental sustentada em relação a elas, que as teria tornado inferiores aos homens?ⁱ

Neste ponto, pode-se ainda analisar as relações de gênero em analogia ao movimento da Guerra, em que governantes declararam o conflito para resolver problemas políticos nos campos de batalha, assolando as cidades, devastando multidões que possivelmente não participavam diretamente daquelas ideias. “A morte na guerra é banal” (CARETA, 01/03/1915, p. 16). A morte de milhares ou a limitação das experiências femininas, tudo por instituições que antes de tudo desejavam se sustentar vivas e dominantes, custasse o sangue ou o cerceamento de existências, não importava.

Sobre a questão da ocupação de novos papéis femininos, da nova posição a que as mulheres teriam direito, ela está antes de tudo relacionada à ocupação de cargos antes preenchidos por homens, ao menos na Europa, nos países que estiveram envolvidos mais diretamente no conflito desde seu início. A *Careta* trouxe comentários do tipo: “Alguns brasileiros que voltam da Europa salientam em suas impressões o facto de haver em Paris um grande numero de mulheres acephalas” (CARETA, 10/10/1914 p. 36). É importante ressaltar o tipo de conceito sobre o feminino: considerar mulheres acéfalas pela falta da presença maciça dos homens. Dessa vez uma exposição literal de como as mulheres eram colocadas nas relações de gênero, com a dependência delas sob o aspecto do governo masculino.

Há também as notícias de que, nesses lugares, onde os homens estavam em sua maioria nos campos de batalha, as mulheres assumiam seus postos. Em 1917, a *Careta* ainda ressaltou um possível problema ao fim da Guerra, que apesar da garantia de que os combatentes, quando voltassem da Guerra, teriam seus trabalhos mantidos, os direitos deles acabariam “burlados pela preferência ao sapiente labor feminino em todas as situações em que a habilidade das mulheres houver demonstrado superioridade sobre o hábil trabalho do homem” (CARETA, 15/09/1917, p. 8). Até mesmo fotos sobre essa situação do trabalho feminino a *Careta* publicou, como é o caso dos *bonds* de Paris, cuja legenda anunciava que “as mulheres substituem as funções dos conductores e cobradores dos bonds” (CARETA, 20/03/1915, p. 34).

É necessário ressaltar sobre a educação oferecida às mulheres, a perspectiva de que uma nova demanda educacional tendia a surgir desse novo quadro.

Para tal, leva-se em conta que a crescente tecnologia em avanço, e pode-se mesmo afirmar acelerada pela Guerra, exigiria pessoas capacitadas para o mundo do trabalho. Como o que interessa aos empregadores é desde sempre a habilidade do trabalhador, elas poderiam começar a concorrer, com o passar do tempo, a cargos cada vez mais elaborados e, para tal, ainda mais a escolarização e aquisição de habilidades antes dispensadas, seriam fatores determinantes.

A partir dessa esfera, portanto, admite-se uma nova realidade para as mulheres do ponto de vista educacional, com vistas a uma colocação tão conscientes de suas possibilidades e participação no contexto como não pudera ter acontecido até aquele momento.

7. Conclusão

O que se considera de maior importância para esta pesquisa, tanto pelo campo de estudos que integra – o da história da educação, – quanto pelo teor social que impõe, é a determinação de que a educação favorece a vida, e no aspecto feminino, incorporada à resistência, pode-se dizer responsável pela tomada de um lugar social que deveria desde sempre, pressupor uma igualdade de condições para atuação. Se não o foi no recorte temporal aqui abordado, é porque fazia parte dos jogos de força que tentavam limitar e desfavorecer as mulheres, sem, no entanto, impedir a possibilidade de vir a ser.

8. Fontes

A GAZETA, São Paulo, 14/06/1915 a 16/06/1915.

CARETA, Rio de Janeiro. Editora Kosmos, 1914 a 1918.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: A arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Marlene Medaglia. *Na trilha de um andarengo: Alcides Maya (1877-1944)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DAWKINS, Richard. *Deus um delírio*. Trad. Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: *História das mulheres no Brasil*. Mary Del Priori (org.). São Paulo: Contexto, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão em trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora: 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*. Trad. Marcos Santarrita. 9 reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil 3: República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JORNAL MOMENTO FEMININO: FORMAS DE EDUCAR ATRAVÉS DA IMPRENSA

Caren Victorino Regisⁱ

UNIRIO

carenv@gmail.com

O presente trabalho trata sobre o *Jornal Momento Feminino*, periódico da imprensa comunista brasileira, que era destinado a mulheres e dirigido por integrantes do Partido Comunista (PCBⁱ). O texto que segue busca relacionar as capas deste jornal com seu conteúdo, mais especificamente as cinco primeiras capas, todas de 1947, ano em que se inicia a circulação do jornal.

A temática surge do interesse em pensar os periódicos como fonte e objeto de estudo para as pesquisas em história da educação, pois ao analisar este tipo de documento temos a possibilidade de entender as notícias que estavam evidenciadas

no momento, nos aproximando de questões relevantes para época, considerando que os periódicos são:

um tipo de documento que dá aos historiadores a medida mais aproximada da consciência que os homens têm de sua época e de seus problemas: mesmo quando informativo, não está livre de manifestações críticas e opinativas e omissões deliberativas (...) A imprensa como um meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação. (CAMARGO apud, CARVALHO, INÁCIO FILHO, 2007, p. 54)

Assim, ao utilizarmos a imprensa comunista temos a oportunidade de entender e saber o que propagavam quanto as suas reivindicações, além de verificarmos que os mesmo utilizavam o jornal como uma forma de “convocação” da população para as lutas do Partido. Pensando nesta função da imprensa, os comunistas brasileiros criaram alguns jornais para atingir os mais variados públicos, como exemplo os direcionados a jovens e as mulheres.

Mas como surgiu a ideia de análise das capas do jornal? Luca (2008) aponta que para pensar o jornal e seu lugar social faz-se necessário destacar:

(...) à materialidade de jornais e revistas em diferentes momentos, fato que se tornaria evidente se percorrêssemos uma hemeroteca ideal que colocasse, lado a lado, exemplares de épocas diversas. A atenção do visitante seria atraída pela notável variedade de formatos, tipos de papel, qualidade da impressão, cores, imagens. (Luca, 2008, p. 131).

Dessa forma, ler as imagens de “O Momento Feminino” é compreender para além dos textos escritos, que discursos eram propagados, qual a interação entre reportagem e desenho e/ou fotografia, como era diagramado, se havia sessões temáticas, entre outros.

Momento Feminino foi desenvolvido para as mulheres, e dirigido por militantes do PCB, e suas principais integrantes se autoafirmavam não como feministaⁱ, mas sim com objetivos de desenvolver questões femininas, abrindo um diálogo com a mulher, mas sem excluir e até mesmo convidando os homens a participar do mesmo. Dessa

forma, podemos afirmar que a escrita e as ilustrações deste periódico não eram exclusivas do ser feminino, tendo alguns homens que participavam.

A negação de ser feminista se remetia ao contexto da época, em que a compreensão deste termo/movimento era referenciada às mulheres consideradas burguesas, como exemplo Bertha Lutz¹. Mas tal negação não obscurece o conteúdo do jornal, e não distanciava estas mulheres, tendo em vista os assuntos trazidos pelo mesmo, a saber: política e educação, culinária, contos, moda, propagandas oferecendo serviços, trazendo também o pedido para colaboração com o jornal, podendo ser ajuda financeira ou intelectual, além de divulgar outros jornais da imprensa comunista, como o *Tribuna Popular*. Outro fator importante de análise, é que esta multiplicidade de assuntos também estava exposta naquelas que escreviam os artigos, como: Arcelina Mochel¹, Lygia Maria Lessa Bastos, Alina Paim, Heloisa Ramos e a própria Bertha Lutz.

Compreender a diversidade de temáticas e escreventes de *Momento Feminino* possibilita entendermos a organização material do jornal, pois se o Partido e suas militantes pretendiam abarcar muitas leitoras, e assim, novas militantes, ao mesmo tempo precisava se “render” a assuntos mais cotidianos, e que se aproximassem daquilo que era entendido como próprio do *ser feminino*.

O jornal possuía colunas como “Nossos problemas” e “Arranjos do lar”, a primeira tratava de temas como a mulher na luta pela paz mundial, ou ainda a exploração do trabalho feminino nas indústrias, já a segunda tinha como assuntos questões do lar, tal como organizar uma casa. É fato, que havia destaque para a coluna “Nossos problemas”, que ocupava a segunda página do jornal, mas no restante do periódico os assuntos de política e educação ocupavam as mesmas páginas dos de moda e culinária, levando a compreensão que não havia prioridade entre as matérias, demonstrando que todo o semanário deveria ser lido e era de interesse das mulheres.

O periódico também fazia campanhas para alfabetização sempre trazendo dados sobre a educação primária, e a importância da escola e da mulher como agente alfabetizador. Foi assim, que através das Uniãos Femininas, as quais ficavam em bairros do Rio de Janeiro, que essas mulheres se organizavam para vender o jornal, e colaborar com a população, através da alfabetização de adultos. O próprio jornal traz a informação que as mulheres o vendiam de casa em casa, e aquelas que conseguissem vender mais ganhavam um prêmio (não especificado).

O semanário, todo em preto e branco, tinha ilustrações e pouquíssimas fotografias, tal fato se deve ao pouco dinheiro e incentivo que o jornal possuía, sendo

considerado como de “segundo escalão”, como nos aponta Malheiros 2000: “foi um jornal muito combatido, teimoso para continuar existindo, porque nem todos, eu acho que a própria direção do partido nem sempre achava importante aquele jornal.” (MALHEIROS, 2000, apud, Torres, 2009). As ilustrações estavam em todo o jornal durante os seus anos de existência e eram assinadas por: Ediria Carneiro, Paulo Werneck, Hilda Campofiorito, Quirino Campofiorito, Renina Katz.

A escolha de refletir sobre as capas do jornal em 1947, tendo como foco as cinco primeiras edições, já que neste ano o total fora de 23, ocorre porque em todas as edições de 1947 o jornal tem em sua capa grandes desenhos em xilografia que se relacionam com reportagens que estavam no interior do mesmo, sempre trazendo questões sobre a vida feminina da época. Vale pensar o porquê ilustrações tão grandes na capa, algumas acompanhadas de legendas, outras de pequenas reportagens e algumas sem qualquer texto. Vemos que as imagens do periódico tinham um objetivo de levar reflexões, sensibilizar e chamar atenção para o jornal. Tinham assim, um papel muito importante, tendo em vista os poucos recursos para manutenção e distribuição deste jornal.

AS CAPAS ILUSTRADAS DO JORNAL *MOMENTO FEMININO*

A primeira capa assinada por Paulo Werneck trazia mulheres em diferentes situações: uma trabalhadora descalça com uma lata na cabeça, outra com um bebê no colo, uma parecia segurar um livro remetendo a uma estudante, uma de perfil com cabelos longos e com uma bolsa parecendo estar mais bem vestida e uma passando roupa. Percebemos que para o primeiro número a escolha da capa se relaciona à própria proposta do jornal, ou seja, trazer leitoras de diferentes classes sociais, trabalhadoras de toda ordem, sendo assim um jornal: “órgão de luta auxiliar de **todas as mulheres** para cumprir uma grande tarefa no seio da coletividade brasileira, para ajudar no soerguimento intelectual, político e econômico de nossa pátria.” (Grifos nossos. *Momento Feminino*, 25 de julho de 1947). Nesta edição o nome das organizadoras do jornal estava no fim da capa, em ordem alfabética, demonstrando não haver ordem de importância entre as colaboradoras do periódico.

A segunda capa bem diferente da primeira não sobressai à figura feminina, apresentando uma grande imagem de paisagem, dentro da moldura da ilustração que segue em formato circular, com um trilho que está em toda a extensão da imagem, com um trem na parte superior dando a entender que percorreu todo o caminho desenhado. Vemos na parte esquerda e direita dos trilhos diferentes cidades, algumas

apenas com casas, igreja, poucas árvores, outras duas cidades divididas pelo trem, uma com casas e indústrias a esquerda, e a direita muito próximo ao centro do desenho vacas pastando. A continuação dos trilhos tem altos morros com apenas árvores e um túnel no meio do morro que dará continuidade aos trilhos. Na parte direita do desenho vemos uma casa, cavalos com um homem de chapéu cuidando deles, uma mulher com uma trouxa de roupa na cabeça, outras duas com uma criança. Na parte superior traz o nome da diretora do jornal, Arcelina Mochel; e na parte inferior da capa o anúncio das notícias do jornal: “Elas também ganharam a guerra! A luta cotidiana das mulheres. Inauguração da luz elétrica. Nossos problemas. O mundo de hoje. A semana das vereadoras. A jovem atriz. Lenda Amazônica. Artes plásticas. Puericultura. Rádio. Teatro. Cinema.” (Momento Feminino, 1º de agosto de 1947). Na reportagem de Nossos problemas, Arcelina Mochel trata da exploração do trabalho feminino nas indústrias, em que as mesmas realizam o mesmo trabalho do homem, mas ganham um salário menor. Outra reportagem é sobre o rádio, “Você não conhece, eu sei”, em que Sagrador de Scuvero aborda o assunto dos trabalhadores técnicos que fazem o rádio funcionar, iniciando o texto com comentários dos benefícios desse tipo de comunicação para todas as camadas sociais.

Na coluna “Cinema”, sem autor e escrito como editorial, tratam sobre o “Comitê de Atividades Anti-Americanas”, que pertence aos Estados Unidos, considerada por estas mulheres uma organização “meio inquisitorial e muito fascista”, que denunciava artistas americanos, que segundo elas só podiam ser os melhores, pois eram a favor da democracia e estavam ao lado do povo. Vemos por este texto que assuntos como cinema traziam também a marca do pensamento e da posição política das organizadoras do jornal, e que o destaque na capa demonstra a importância de todas essas temáticas.

A terceira capa do jornal vem apenas com a ilustração e ao fim com o nome das colaboradoras daquela edição. A imagem é em uma tela preta com os traços em branco, o que deixa pesado o desenho e tira a leveza da imagem, marca das duas primeiras edições. Temos um casal na imagem com expressão triste, a mulher tece fios de lã, e o homem também sentado parece fazer outra atividade, a janela ao lado do homem mostra um prédio. A coluna “Nossos problemas” coloca que a mulher brasileira é exaltada na literatura, com romantismo e lirismo, mas que a verdade é outra “em que a alegria do ambiente familiar deu *logar* a um constrangimento cotidiano”, tal realidade é a miséria, fome, e a falta de produtos alimentícios (banha para cozinhar), que elevava os preços dos alimentos. Outra reportagem desta edição foi “As mulheres organizadas a serviço do Brasil e da Humanidade”, a qual Alice

Tibiriça coloca a mulher com um papel importante na busca da paz mundialⁱ, e na luta contra a carestia através de seus papéis centrais, a saber: mãe e educadora.

A quarta capa, assinada por Hilda Campofiorito, traz a imagem de quatro mulheres, duas grávidas em pé, uma sentada e outra de costas e de joelhos no chão como se estivesse catando peixes com as mãos. Atrás de uma das grávidas dois tonéis, e ao fundo outra mulher abaixada com as mãos no chão, com algumas outras andando ao fundo. A paisagem não tem muitas informações, sendo um desenho em que o rosto das mulheres não tem uma expressão definida. E diferente da edição anterior, as mulheres retornam como destaque da ilustração. Ao fim da página da capa: “As mulheres também descem do morro quando chegam os barcos de pesca (?). Alguns peixes para os lares dos pescadores.” (Momento Feminino, 15 de agosto de 1947).

A primeira reportagem trata do despejo de famílias pobres do Jockey Clube para São Cristóvão, discutindo o problema de moradia do então Distrito Federal, e a “limpeza” urbana, que retira os mais pobres do espaço turístico, realocando em locais sem saneamento, segurança e condições reais de moradia. Seguindo na leitura, vemos a seguinte manchete: “Água é o grito da população carioca – solução imediata pedem todas as mulheres” que aborda o problema do abastecimento de água à época para os morros cariocas, onde as mulheres desciam o morro “com a lata d’água na cabeça” para pegar água das torneiras das ruas, madrugando, como afirma a repórter que acompanhou as mulheres pobres que faziam isso. Este texto vem acompanhado de ilustrações de Hilda, a mesma que fez a capa da edição.

O jornal continua discutindo a alfabetização e a falta de escolas e professoras na capital do país, dando destaque a situação do Instituto de Educação e a formação da professora na Escola Normal. Ressaltando, ainda, que em todos os números existe uma chamada para a mulher alfabetizar, como exemplo: “Alfabetizar adultos, que grande tarefa para a mulher brasileira.”

Por fim a última capa que iremos nos ater, mostra três crianças, duas meninas que estão de lado e um menino que está de frente no desenho e brincam de roda com as mãos unidas, e a paisagem não é identificável, apenas o chão que parece ter várias pedras. Ao fim da capa vem escrito: “Nesse desenho Ediria, meninas tristes brincam de roda. O problema da criança é um dos mais dolorosos do Brasil. É preciso que o governo olhe para essa geração nova, descalça, subalimentada, sem lar e sem alegria. É preciso salvar as crianças brasileiras.” A coluna “Nossos problemas” vem relatar a situação vivida por mulheres pobres da cidade, que moram na rua e não tem direitos para si e seus filhos, como escola, remédios, roupa, transporte e saúde. E na

última página uma reportagem com informações sobre as Uniões Femininas criadas e organizadas por mulheres para defender o “real interesse das mulheres”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar sobre as imagens do jornal *Momento Feminino* nos leva a compreender algumas questões levantadas pelas organizadoras do periódico, considerando que em toda edição existia uma grande ilustração de capa, que se remetia as notícias no interior do jornal. Percebemos assim, que a linha de edição é que determinava essa organização do periódico.

Poderíamos, ainda, refletir sobre a fala de Leda Sá, também ilustradora do jornal que afirma:

Eu fui diretora da *Fon Fon* e *Jornal das Moças*, trabalhei no Cruzeiro, então eu conseguia material e mandava para o *Momento Feminino* escondido. Essas revistas femininas tinham parte dedicada a culinária, moda, artistas, ou seja, coisas que agradavam as mulheres. Então, como o *Momento Feminino* era muito pobre, não podia pegar essas fotografias que as revistas pegavam em agências de publicidade. (SÁ, 2003, apud, Torres, 2009).

Compreendemos através desta fala duas categorias de imagens: as ilustrações realizadas pelos colaboradores do jornal e do partido, e as fotografias, muitas vezes que vinham de outras revistas com diferentes objetivos e discursos, mas que estavam no jornal com a função de ilustrar e torná-lo mais atrativo para as mulheres de forma geral.

Vemos também através dos desenhos que as mulheres têm destaque, mesmo em que apareçam homens, verificando que apenas em uma das capas a paisagem teve maior relevância. Isso nos indica a linha do semanário, que por ser feminino busca dar maior destaque as mulheres e suas necessidades. Assim, os assuntos em foco são: o lar (alta de preços, moradia), os filhos e a necessidade de escolas, e especialmente à função primordial da mulher, ser mãe e educadora, fato que faz em todas as edições terem chamadas de destaque sobre a situação de analfabetismo do Brasil, e que a mulher teria a missão de educar adultos analfabetos.

Professoras, deputadas, ilustradoras, escritoras, militantes do partido comunista, essas são as marcas que vemos não só nos textos do jornal, mas também nas imagens que servem para denunciar a vida de pobreza vivida por mulheres à época, a luz do olhar dessas que organizavam o jornal e que tinham como pretensão formar e educar através do periódico todas as mulheres, de diferentes classes sociais e econômicas.

Percebemos que os discursos da época sobre a função e papel femininos estavam também reproduzidos nas linhas destes jornais, quando era dada a *missão* às leitoras de alfabetizar adultos (grande parcela de analfabetos da época supramencionada). O periódico se desenvolveu, e durante os anos de sua existência para além das campanhas que foram feitas em 1947, publicou duas cartilhas para adensar essa proposição: a mulher alfabetizadoraⁱ. A primeira, baseada na Cartilha do povo de Lourenço Filho, que tinha o intuito de alfabetizar as mulheres para que as mesmas pudessem ler o periódico: “Por sugestão de várias leitoras de Momento Feminino iniciamos hoje uma seção destinada a auxiliar as amigas que não podem lê-lo por não dominarem ainda a leitura. Seguimos a orientação da ‘Cartilha do Povo’ distribuída pelo Ministério da Educação.”. (Jornal Momento Feminino, 1950).

A segunda cartilha, publicada em 1954, fora criada por Lydia Senna Campos, professora de curso supletivo e servia como material de apoio àquelas que se destinavam a ensinar a alfabetizar adultos. Vemos assim, que a educação formal (o ato de ensinar a ler e escrever através de cartilhas), estava como indicação de metodologia de ensino das dirigentes do jornal, que propagavam as cartilhas e campanhas de alfabetização, dando maior apoio as Uniões Femininas ou àquelas que desejassem ensinar e aprender mesmo em outros espaços.

Apresentamos um quadro da taxa de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais. Este dado reforça a campanha propagada por *Momento Feminino*, tanto ao apontar o alto índice de analfabetos, quanto à preocupação de muitas pessoas não votantes.

Analfabetos na população de 15 anos e mais no Brasil

ANALFABETISMO		
	1940	1950
Não sabem ler e escrever	13.269.381	15.272.632
% analfabetos	56,0	50,5

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano XXIV, 1963, p. 27 e 28; Casemiro dos Reis Filho, A Revolução Brasileira e o Ensino, 1974 (In RIBEIRO, 1998, p. 137).

Ao analisarmos este semanário, não podemos esquecer que ele vem carregado de ideologia, assim, ensinar a ler e escrever se remete ao fato de formar futuros eleitores, como é afirmado nas páginas do jornal na década de 1950. Destarte,

Jornais, boletins, revistas, magazines – feitas por professores para professores, feitas por alunos por seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igrejas – contêm e oferecem muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares. (Bastos, 2015, p. 22).

Assim, o jornal publica cartilhas, atividades de jogos, escrita e matemática para crianças, além dos assuntos sobre política e economia. Logo, um jornal atrativo com assuntos *para o lar*, para as crianças, e com forte incentivo para mulher ser alfabetizadora de sua comunidade, nos demonstra que mesmo sendo um jornal da imprensa militante comunista, muitos discursos se fundem com a ideia dominante da época do que seria o *ser feminino*. É fato também, que havia artigos estimulando as mulheres a estudarem no Ensino Superior, a ingressar em qualquer profissão, além das próprias escritoras que eram deputadas e assim exerciam cargos predominantemente masculinos. Percebemos as aproximações e distanciamentos dos discursos vigentes, num olhar que permitia a mulher ocupar espaços públicos, e possibilitar que outras pessoas também o pudessem realizar, pois entendiam que um grande círculo estava intrínseco e inseparável: alfabetizar, votar, e mudar a política vigente.

As mulheres desse jornal acreditavam e trabalhavam como se existisse o ser mulher, um padrão de feminino que pudesse, assim, agrega-las em torno de temas e bandeiras de luta em comum: a paz mundial, a *missão* de alfabetizar adultos, a busca por mais escolas e professoras primárias, e uma vida de qualidade para as mulheres e seus filhos pobres, cobrando a responsabilidade do poder público.

Vemos assim, que o *Jornal Momento feminino: o jornal para seu lar* corrobora os apontamentos de Chartier (1995) quando este afirma – que a imposição do silêncio pela sociedade é burlada por meios e estratégias dos “dominados”. Assim, a sociedade não fica determinada ou condicionada apenas aos “autorizados a falar”, outras representações e estratégias surgem na luta social. E um periódico dirigido por mulheres e dedicado a elas, pode representar bem os mecanismos de “fuga” do *status quo*.

Referências:

ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e Feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1980.

CARDOSO, Rafael. **O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870 – 1960**. São Paulo: Casac Naify, 2005.

CARVALHO, Carlos Henrique de, INÁCIO FILHO, Geraldo. Debates educacionais na Imprensa. In: SCHELBAUER, Anaete Regina, ARAUJO, José Carlos Souza. **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

CHARTIER, R. Diferença entre sexo e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Núcleo de Estudos de Gênero, Unicamp/Campinas, n.4, 1995.

GONÇALVES, Andrea Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 - 1940**. Tradução de Eliane Lisboa; apresentação de Joana Maria Pedro. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello, XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

REGIS, Caren Victorino. **A presença feminina na Casa do Estudante do Brasil (1931-1951): a atuação da União Universitária Feminina**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1998.

TEIXEIRA, Roberta Guimarães. **As representações do ‘ser mulher’: a mãe-educadora e a professora primária através da imprensa feminina (1852-1888)**. Rio

de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

TORRES, Juliana Dela. **A representação visual da mulher na imprensa comunista brasileira (1945/1957)**. Londrina: Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Referências documentais:

Momento feminino: um jornal para seu lar. Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1947 a 1956. (hemeroteca digital)

LA RECEPCIÓN DE PAULO FREIRE EN ARGENTINA. LECTURAS UNIVERSITARIAS Y PRENSA PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS SETENTAⁱ

Prof. Federico Brugaletta
(CONICET/IdIHCS-UNLP)
fedebruga@gmail.com

Introducción

La presente ponencia es producto de un proyecto de investigación en curso sobre los procesos de circulación y recepción de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de Argentina. Desde los aportes de la historia cultural de la educación, se propone caracterizar y analizar los circuitos materiales de circulación de las ideas pedagógicas como así también los modos en que distintas comunidades de lectores se apropiaron de ellas. En este sentido, la investigación busca problematizar las luchas de sentidos en torno a las ideas pedagógicas y su vinculación con movimientos políticos y sociales en la historia reciente.

Los estudios de historia de la educación sobre Paulo Freire en Argentina han puesto la mirada principalmente en el análisis de su “influencia” para la conformación de ciertas modalidades del sistema educativo o programas de gobierno en el campo de la alfabetización de adultos. A la hora de analizar su obra ha prevalecido un abordaje centrado en el análisis del discurso en tanto “autor”, sin embargo, resta todavía avanzar en el estudio de los procesos de recepción que describa los particulares modos de apropiación de su obra que demarcaron diferentes “comunidades de lectores”. En esta línea, el objetivo específico de la ponencia es

caracterizar el conjunto de lecturas asociadas a la obra de Paulo Freire que produjeron intelectuales y académicos de la educación vinculados a la pedagogía universitaria.

Para ello, la prensa pedagógica resulta un corpus empírico relevante para recuperar los debates intelectuales de la década de 1970. Las revistas especializadas de son testimonios de los procesos de modernización de la pedagogía universitaria como así también de la radicalización política de los universitarios y permiten reconstruir itinerarios de lecturas y lectores en la historia de la pedagogía. En la ponencia, en primer lugar, se caracteriza el espacio universitario como uno de los itinerarios de circulación y lectura de las ideas de Paulo Freireⁱ a partir del análisis de programas de cátedras de pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata. Los programas de cátedra hacia fines de 1960 evidencia un novedoso conjunto de editoriales y revistas que actúan como vehículos de la circulación material de las ideas freireanas en Argentina. En esa línea, la ponencia se detiene en segundo lugar, en la revista *Los Libros*, una publicación de crítica cultural y literaria que comunicaba las novedades del mercado editorial. Finalmente, se aborda especialmente la prensa pedagógica de las ciencias de la educación a partir del análisis la *Revista de Ciencias de la Educación* asociada al Instituto Latinoamericana de Relaciones Internacionales que estuvo bajo la dirección de Juan Carlos Tedesco y cuyos tópicos abordaban la enseñanza en el marco del sistema capitalista y las relaciones entre ideología y educación.

La pedagogía universitaria en los sesenta, entre el humanismo y la radicalización.

En Argentina, el año 1955 es considerado un punto de inflexión en la historia política e institucional del país. En septiembre de ese año, un sector de las fuerzas armadas derroca el gobierno constitucional de Juan Domingo Perón inaugurando así un período de proscripción política, alternancia entre regímenes militares y gobiernos civiles débiles y un programa de “modernización” de la economía que buscaba desmontar el modelo de sustitución de importaciones. Este año es considerado además el inicio de un ciclo de movilizaciones políticas y sociales que tuvo su cenit a fines de la década del sesenta y cuya conclusión fue dada por el golpe de estado de 1976.

En el plano intelectual, en este período se desarrolla un proceso paralelo denominado de “modernización cultural” caracterizado la renovación de las ciencias sociales con el auge de las teorías del desarrollo y los análisis sociológicos estructuralistas, la referencia política que significó la Revolución Cubana y el boom

editorial que proveyó de textos de autores autóctonos a un mercado de lectores en crecimiento (Ansaldi y Funes, 1998). Este conjunto de ideas puestas en circulación fueron alimento de los debates al interior un heterogéneo movimiento de fuerzas sociales de la denominada “nueva izquierda” que protagonizaron un proceso de radicalización social y revuelta cultural (Torti, 2014). Fue principalmente un movimiento de oposición al régimen político instaurado en 1955 y a partir de 1969 significó una movilización cada vez más radicalizada y con creciente adhesión social que incluían un espectro grande de sectores de izquierda, desde aquellos que buscaban redefinir los viejos partidos socialistas o comunistas hasta quienes comenzaron a ver en el peronismo una alternativa para lograr el socialismo nacional.

En el campo universitario, el período comprendido entre 1955 y 1966 es caracterizado comúnmente como una “época de oro” de la educación superior en el país. El golpe de 1955, inaugura en las universidades la posibilidad de autogobierno y autonomía bajo la condición previa de la exclusión de algunos docentes que habían participado o simpatizado con el peronismo y la restitución en sus cátedras a docentes anteriormente cesanteados. Esto fue acompañado por un fuerte crecimiento de las matrículas universitarias y el ingreso cada vez mayor de jóvenes mujeres de los sectores medios a los estudios superiores. Asimismo, un proceso de “aggiornamento” de los saberes e irrupción de nuevas disciplinas científicas como la psicología y la sociología en las ciencias sociales. Este ciclo iniciado en 1955 se cierra en 1966, con el golpe de estado encabezado por Onganía y la intervención de las universidades en la conocida Noche de los bastones largos.

Este proceso de “modernización” también se vio reflejado en el espacio pedagógico de las universidades. Desde principios del siglo XX, la pedagogía tenía un lugar en las universidades asociada a la formación de los profesores para la educación secundaria y la investigación en psicología experimental de corte psicométrico. Sin embargo, como señala Suasnábar (2004) a fines de 1950 se desarrolla una verdadera refundación al calor del auge de las ciencias sociales. Se transformaron así las secciones de pedagogía en noveles carreras de Ciencias de la Educación fortalecidos ahora además con una estructura departamental de las facultades. Esta transformación se vio reflejada en la disminución de materias de corte filosófico y de lenguas clásicas e incorporación de materias ligadas a la sociología, la antropología cultural y el planeamiento educativo.

En este marco, siguiendo lo planteado por Suasnábar (2004), se comienza a delinear un nuevo tipo de pedagogo universitario interesado en la intervención pública. El perfil pedagogo precedente propio de la llamada tradición humanista era definido

como de “maestro erudito” que transmitía actitudes y valores; como así también un fuerte enciclopedismo cuyo eje central giraba en torno a debate positivismo-espiritualismo. Sin embargo, ya sean positivistas o espiritualistas, los pedagogos humanistas pertenecían a una tradición liberal de la pedagogía que sostenía la necesidad de una “distancia abstracta” entre política y educación. Esta distinción entró en crisis con el desarrollo de la década del sesenta y la incorporación de las corrientes marxistas en la pedagogía propiciando un nuevo tipo de pedagogo entendido como “crítico” o “comprometido” a la luz de las apelaciones al rol de los intelectuales en los procesos de transformación sociales.

La figura de Ricardo Nassif es particularmente relevante para comprender esta transición al interior de los debates pedagógicos. En primer lugar, fue quien ocupó entre 1956 y 1975 la cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata, una de las universidades con más larga tradición en los estudios pedagógicos del país. Durante el decenio peronista, desarrolló su tarea docente en la Universidad Nacional de Tucumán. Tras la intervención de 1956 de la UNLP, fue convocado por Alfredo Calcagno a retornar a la carrera de Ciencias de la Educación de la capital bonaerense. Entre 1958 y 1966, ocupó la dirección del Departamento y del Instituto, FUE vicedecano de la Facultad entre 1961-1964 y consejero superior entre 1964 y 1966. A diferencia de los algunos docentes de la Universidad de Buenos Aires, ante la intervención de 1966 no presenta su renuncia a la cátedra de pedagogía lo que le permitió seguir imprimiendo su orientación en el pensamiento pedagógico nacional hasta su expulsión y posterior exilio en 1975.

La constitución de una cátedra es acto que confiere legitimidad a un determinado cuerpo de saberes respecto de otros y supone la consagración de determinados individuos que se consideran legítimamente habilitados para la enseñanza de esos saberes. Los programas de la cátedra de Pedagogía de Nassif ofrecen indicios para comprender este pasaje de una pedagogía de corte humanista a una pedagogía crítica o radicalizada. El programa de una cátedra puede ser entendido como una práctica de lectura en sí misma en la medida que un docente selecciona una bibliografía para la lectura de sus alumnos pero es también la materialización de su propia biblioteca como pedagogo de una época. Se seleccionan tres programas correspondientes a los años 1957, 1966 y 1973 a fin de contrastar las distinciones entre estos tiempos.

Una vista panorámica del programa de 1957 permite identificar aquellas lecturas consideradas “obligatorias” asociadas a corrientes esconalovistas, pragmáticas y espiritualistas con referencias a pedagogos como Roger Cousinet, John

Dewey y Eduard Spranger. Los temas abordados por el programa giran en torno a la delimitación de la pedagogía como ciencia así como también a la definición de la educación como un proceso “cultural” diferenciado de la biología. Definiciones teóricas de la educación, de los sujetos de la relación pedagógica como así también procesos históricos principalmente centrados en la discusión entre experiencias escolanovistas y la denominada “educación tradicional”. Las discusiones parecen remitir al debate positivismo-antipositivismo pedagógico.

En el programa de 1966, además de las temáticas antes mencionadas aparecen tópicos asociados al análisis de la “problemática contemporánea” como las relaciones entre educación y “la estructura y el cambio sociales”, “el desarrollo económico así como la “educación permanente”. A las obras clásicas de Lorenzo Luzuriaga y Francisco Larroyo se incluyen obras propias de Ricardo Nassif como “Pedagogía de nuestro tiempo” editado por editorial Kapelusz en 1965 y textos otros docentes referentes de la izquierda pedagógica en el país como Tomás Vasconi sobre educación y estructura de clases. En ambos casos, la temática del “cambio social” aparece con notoriedad.

Finalmente, en el programa de 1973, la relación entre la tradición humanista y las demandas de renovación “crítica” se pone en evidencia. En el mismo, Ricardo Nassif justifica que el programa trata de equilibrar la “temática clásica (e ineludible)” con la “temática actual”. De hecho, las manifestaciones contemporáneas de la pedagogía son valoradas por el “interés de los jóvenes por estos asuntos” al tiempo que ameritan ‘el mejor nivel científico’ para su tratamiento”. El programa está estructurado en cuatro grandes temas. El primero se denomina “Objeto y estructura de la pedagogía”; en segundo lugar, “la educación y el proceso educativo”; en tercer lugar, “Educación, sociedad y cultura”, y por último, “Educación e individualidad” sumado a un sugestivo tema especial para el trabajo de grupos referido a “El cuestionamiento de las estructuras educativas”.

En la bibliografía obligatoria de dicho programa, además de diccionarios y repertorios bibliográficos, se proponía la lectura de la revista *Los Libros* como una revista que aportaba una nómina de libros distribuidos en Buenos Aires entre los cuales se podían ubicar los de pedagogía. Asimismo, el programa proponía varios artículos de la *Revista de Ciencias de la Educación*. Las obras de Paulo Freire aparecen asociadas a los contenidos de la cuarta unidad sobre “Educación e individualidad”, particularmente sobre el tópico “La relación educativa. Concepciones tradicionales y actuales (de la transmisión al diálogo)”. En este sentido, la edición de Tierra Nueva de *Pedagogía del Oprimido* del año 1971 –como también de Editorial

Siglo XXI- aparecían así asociadas a otros autores como Pierre Furter, Margaret Mead y Tomás Vasconi. De esta manera, se puede inferir que la comunidad de lectores de Paulo Freire asociada a la pedagogía universitaria pudo acceder a sus obras a través de distintas ediciones de libros y revistas novedosas como un modo de dar cuenta de la “temática actual” demandada por los jóvenes estudiantes a quienes aludía anteriormente el programa de cátedra.

Lecturas de Freire en Los Libros.

La revista *Los Libros* consistió en una publicación de crítica literaria, política y cultural editada entre los años 1969 y 1976. Durante esos siete años alcanzó a publicar cuarenta y cuatro números en distintos formatos y bajo la dirección de distintos consejos editoriales. *Los Libros* tomaba como referencia el modelo de la revista francesa *La Quinzaine Littéraire* en la cual se publicaban notas sobre los libros que se editaban quincenalmente en Francia y el resto del mundo. De este modo, la revista – cuyo subtítulo inicial era “un mes de publicaciones en América Latina”- buscaba intervenir en el mercado editorial para contrarrestar una vacancia en el ámbito de la crítica en Argentina reseñando libros de literatura, antropología, lingüística, psicoanálisis, teoría marxista y pedagogía, entre otros campos de saber.

En los primeros años, la revista fue impresa bajo el sello editorial Galerna de Guillermo Schavelzon y la dirección de Héctor Schmuclerⁱ. Las reseñas de libros eran acompañadas además por colaboraciones de escritores y científicos sociales que sumaban artículos sobre temas que generalmente giraban en torno a la difusión de nuevas corrientes teóricas y el rol de los intelectuales en la situación de vertiginosos cambios de vivía América Latina. La revista se distribuía en Buenos Aires y en las grandes ciudades del interior del país, como así también en algunos países de América Latina, Estados Unidos y Canadá.

En el año 1971, *Los Libros* se independiza de editorial Galerna y comienza un proceso de auto financiamiento sostenido por las subscripciones de sus propios lectores. Como señalan Patricia Somoza y Elena Vinelli (2011), este momento coincide con la denominada etapa de “politización” con una nueva integración del consejo directivo. Con el nuevo subtítulo “Para una crítica política de la cultura”, la revista pretendía no sólo leer “textos escritos” sino también “hechos históricos” para contribuir así a “cambiar las condiciones de la producción cultural”. Posteriormente, una segunda etapa de la revista se delineó a partir de la coyuntura del regreso del peronismo al gobierno en 1973. Esta etapa es definida como de “partidización” de *Los Libros* dado por el corrimiento de su director original y la nueva dirección tripartita a cargo Carlos

Altamirano, Ricardo Piglia y Beatriz Sarlo que imprimen en la revista un perfil vinculado a la corriente maoísta del comunismo argentino. Esta etapa también se vió reflejada en el subtítulo de la revista ahora bajo el lema “una política en la cultura”.

Esta caracterización general de la revista permite pensar la particular comunidad de lectores en torno a *Los Libros* y la especificidad de la crítica que realizaran hacia la obra de Paulo Freire. La temática de educación estuvo presente en la revista desde los primeros años pero fuertemente centrada en el debate universitario y conferencias de Fidel Castro sobre el rol de los intelectuales en el proceso revolucionario (Celentano, 2014). Las primeras menciones a la pedagogía de Paulo Freire aparecen en los primeros meses de 1971. En la sección “Libros distribuidos en América Latina desde el 16 de noviembre al 15 de diciembre de 1970”, en la subsección dedicada a libros sobre “Pedagogía” junto a otras obras relativas a temas de sexualidad infantil aparece una breve reseña con el anuncio de *Pedagogía del Oprimido* bajo el sello de editorial Tierra Nueva de Montevideo:

“Paulo Freire. **Pedagogía del Oprimido**. Trad. Del portugués de Jorge Mellado. Tierra Nueva, Uruguay. 250 págs, \$6,30 urug. *Más allá de un método de alfabetización, la posibilidad de incorporación política de los pueblos sometidos a la destrucción y el atraso del capitalismo*” (*Los Libros*, N°15-16, 1971, p.58).

En el siguiente número de marzo de 1971, la pedagogía freireana ya se anunciaba en tapa junto a un documento sobre “militares y policías latinoamericanos adiestrados en E.E.U.U.”, un artículo sobre la “ideología de Mafalda” y otro sobre el “centenario de la Comuna de París”. La sección consistía precisamente en una reseña crítica sin autor de los libros *Pedagogía del Oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* ambos de editorial uruguaya Tierra Nueva. La reseña comienza enfatizando la experiencia de Freire en el nordeste de Brasil hasta el golpe de 1964 en el campo de la alfabetización de adultos exaltando el carácter eficiente de un método que permitía aprender a un analfabeto sólo en “45 días”. Asimismo, la reseña destacaba las experiencias de alfabetización llevadas a cabo en los “cantegriles” de Montevideo y la divulgación de éstas a través de los libros como “Se vive como se puede” e “Hilda. Protesta contra una Madre” ambos de editorial Tierra Nueva que tomaban el tono de la literatura social de Oscar Lewis sobre “cultura de la pobreza”. En esta primera lectura crítica de las ideas de Paulo Freire que hace *Los Libros* se valoraba principalmente los aspectos metodológicos de la propuesta de alfabetización, el contexto político de su realización y el carácter práctico en que se sustenta esta pedagogía. Se destacaba

además que la experiencia de Freire en Brasil contó con una “amplia colaboración de universitarios” y valora los vínculos con las iglesias.

“Toda la pedagogía de Paulo Freire se sustenta en situaciones concretas. No es el fruto solamente de un trabajo intelectual, sino que, como el mismo Freire lo afirma, se fue profundizando y perfeccionando en la práctica, en la experiencia, junto a proletarios, hombres de clase media, analfabetos y campesinos. Paulo Freire es un pensador que se preocupa por el hombre, por su humanización. Se preocupa para que exista realmente una práctica de la libertad” (*Los Libros*, N°17, 1971, p. 16).

En el número vigésimo cuarto de enero de 1972, se volvía a anunciar un nuevo libro de Paulo Freire en la sección de libros distribuidos en América Latina desde el 1 de octubre al 15 de diciembre de 1971. Se trataba *La educación como práctica de la libertad* ahora editado por la filial argentina de Editorial Siglo XXI. La editorial se había fundado el año anterior y era continuación de la experiencia de Editorial Signos conducida por el propio Héctor Schmucler como puede observarse en el propio subtítulo que acompañaba el anuncio: “Siglo XXI. Signos para un mundo que se piensa”. En los anuncios publicitarios que se intercalaban en las páginas de *Los Libros*, Editorial Siglo XXI presentaba a la pedagogía de Freire como modelo “de ruptura, de cambio de transformación total” frente a modelos de adaptación, transición o “modernidad”.

Sin embargo, hacia el año 1973 la revista *Los Libros* fue incorporando lecturas que objetaban algunos los postulados de la pedagogía freireana. Los números 31 y 32 correspondientes al año 1973 abordan centralmente el tema de la educación en Argentina, el primero centrado en la discusión sobre ideología y revolución, y el segundo, sobre agremiación y luchas docentes. En la editorial del número 31, a cargo del consejo de dirección compuesto por Carlos Altamirano, Ricardo Piglia y Beatriz Sarlo, se explicita el interés de abordar estas problemáticas. Parten de caracterizar la situación de la educación en Argentina como una “crisis” pero especifican que las dimensiones de ésta y su significado debe entenderse en el marco de la “crisis global del capitalismo dependiente” del país. Sostienen entonces que si bien la cuestión de la educación siempre fue tema de disputa en la historia nacional entre “conservadores, modernizantes y reformistas”, desde la “reforma educativa” que había impulsado el gobierno dictatorial de Onganía la discusión trascendió las fronteras de los grupos “burgueses” conformándose también en un tema de discusión para los sectores “revolucionarios”. Parafraseando a Gramsci, sostienen que toda discusión sobre educación es una discusión sobre la “hegemonía” y que por lo tanto al constituirse un

“nuevo bloque” con eje en el proletariado se reclamaba una nueva dirección de la educación.

En continuidad con este propósito, el artículo “Pedagogía y Revolución” escrito por Guillermo García en el trigésimo primer número parte de considerar que toda revolución tiene su pedagogía y que por lo tanto la pedagogía argentina debe revolucionarse. En el primer caso, sostiene García que toda revolución debe efectuar una acción de esclarecimiento y difusión ideológica, “ya sea para lograr la adhesión consciente de las masas al proceso o para combatir a las ideologías reaccionarias que nunca resignan fácilmente sus posiciones”. Discute allí con algunos planteos que Paulo Freire postula en el capítulo cuarto de *Pedagogía del Oprimido* que a su entender resultan “confusos”. En dicho capítulo, Freire insiste en que la educación debe ser “concientizadora” como contraposición de todo intento de propaganda o “sloganización” ya que los liderazgos que apelan a la propaganda mantienen a los “oprimidos” en su carácter de “objetos”. Tomando como referencia el caso de la revolución cultural china, Guillermo García se opone a este planteo como una visión “pedagógica” de la revolución. Reconoce el autor que debe evitarse el paternalismo y el dogmatismo en el proceso revolucionario pero Freire se equivoca en el enfoque “cuando intenta imponer apriorismos pedagógicos para definir un proceso, cuando en realidad es a la inversa... un liderazgo no es revolucionario porque concientice las masas, sino que las concientiza porque es revolucionario”.

En el mismo sentido de crítica a la “oscuridad teórica” y escasa “claridad” de los planteos teóricos de Freire, en el número cuarenta de 1975, Carlos Mallo se proponía señalar algunas “limitaciones conceptuales” de la pedagogía de la “concientización”. El interés por la “coherencia teórica” de la pedagogía de Freire radicaba según el autor en la “extraordinaria difusión” que tenía esta propuesta entre muchos educadores latinoamericanos, de otros países del Tercer Mundo e incluso de Europa occidental, como en la necesidad de consolidar una “concepción materialista de la cuestión educativa” bajo la perspectiva de la “lucha de clases” para despejar los límites entre “revolución y reforma”. Objetaba la “oscuridad del discurso teórico”, su “excesiva generalidad” y la “incoherencia del lenguaje” e “insistencia en usar categorías vacías de especificidad” como “oprimido”, “pueblo”, “sociedades abiertas y cerradas”.

Carlos Mallo consideraba que el “error fundamental” de la “pedagogía de la concientización” era la polarización ambigua y abstracta entre “opresores y oprimidos” sin especificar las relaciones propias de una sociedad capitalista dependiente como la latinoamericana entre el “capitalista y trabajador asalariado”. El primer paso, sostenía Mallo, no era elaborar una pedagogía del oprimido sino comprender “los fundamentos

y determinaciones de la pedagogía de explotación”. De este modo, se advertiría el verdadero sujeto de la educación, que no era el educador individual sino “el capital en su transfiguración en cuanto Estado capitalista”.

“A nuestro modo de ver, hay una pregunta que Freire no se formula *claramente*, a la que sin embargo apunta todo su trabajo teórico [...] ¿es posible una práctica revolucionaria en el ámbito de la educación? La práctica revolucionaria en el ámbito de la educación no puede quedar supeditada [...] a la acción concientizadora de educadores individuales. Para que ella sea posible, será necesario situarla bajo la égida de otro “educador colectivo” que no sea el Estado capitalista. Por tanto, un “educador colectivo” cuyo carácter de clase sea radicalmente anticapitalista: una sociedad política en la que la hegemonía corresponda al proletariado. Es por esto que no aceptamos la idea de que “nadie educa a nadie, los hombres se educan en comunidad mediatizados por el mundo” (Freire), y en cambio preferimos afirmar que las masas se educan a sí mismas en la práctica revolucionaria *antes, durante y después* de la toma del poder.” (Los Libros N°40, 1975, p. 23).

Lecturas de Freire en la revista de Ciencias de la Educación.

La revista de Ciencias de la Educación (RCE en adelante) editó entre los años 1970 y 1975 un total de catorce números. El equipo de redacción estuvo integrado primeramente por un grupo de graduados de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires entre los que se encontraban Juan Carlos Tedesco – quien ocupó el cargo de director de la publicación-, Nélide García, Roberto Gargiulo, María M. Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Vaistein. A este grupo inicial, se sumaron luego jóvenes pedagogos vinculados a otras universidades nacionales como Guillermo García, Julia Silber, María Clotilde Yapur, Nora Godoy, Justa Ezpeleta y Martha Teobaldo.

Según Suasnábar (2004) los miembros de la RCE representan a una nueva generación de graduados de las carreras de Ciencias de la Educación que en tanto “recién llegados” comenzaron a presionar para ocupar un lugar en el campo de la pedagogía. Según este autor, los miembros de la revista buscaban diferenciarse de los pedagogos vinculados a las tradiciones católicas y liberales tradicionales; pero fundamentalmente buscaban autolegitimarse como grupo diferenciado que disputaba el campo de la cientificidad de la educación.

La revista apuntó a capturar la atención de alumnos, docentes y graduados de las carreras de Ciencias de la Educación abordando un conjunto de temáticas propias de las discusiones de la década precedente pero introduciendo algunas novedades

que marcaban una discontinuidad con las tradiciones pedagógicas preexistentes. De este modo, las temáticas abordadas en un primer período por la revista versaban sobre planificación educativa, formación de recursos humanos y economía de la educación. Sin embargo, progresivamente los análisis sociológicos de corte estructuralistas y la incorporación del marxismo fueron colocando a la educación dentro de las relaciones de poder y constituyendo una nueva base para la producción del saber pedagógico. Como afirma Suasnábar (2004) la discusión en torno a la cientificidad de la pedagogía fue una temática privilegiada dentro de la revista y más bien fueron escasos los artículos que analizaron problemáticas concretas de política educativa –salvo las menciones a las experiencias de reforma educativa en Chile y Perú–.

En cuando a las primeras apelaciones a la obra de Paulo Freire en la revista, éstas aparecen en el sexto número de noviembre de 1971. Un artículo escrito por Alicia R. W. Camillioni –joven docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires– introduce un análisis sobre las relaciones entre propaganda y educación. En el mismo, señala que la instituciones educativas y la escuela en particular ha reemplazado técnicas de control coercitivo por “estrategias del deseo” para mantener su autoridad y se pregunta hasta qué punto es lícito emplear en la escuela métodos de persuasión coactivos para motivar al educando. Según Camillioni, la mayoría de los planteos contemporáneos tendían a superponer parcial o totalmente las funciones de la educación con la propaganda. En esta línea, si se partía de considerar a la educación como una técnica de control social en beneficio de la ideología dominante, ésta no puede dejar de constituir una función alienante. Proponía entonces, “rescatar a la educación escolar” de su condena a la asimilación con la propaganda como un medio de acción liberadora. Parafrasea seguidamente a Paulo Freire para rechazar sostener su argumento de rechazo a todo intento de “propaganda liberadora” como medio paternalista de liderazgos revolucionarios. De este modo, la pedagogía de Paulo Freire aparece asociada a una tradición liberal de la escuela que recupera su capacidad de apelar a la autonomía de los sujetos y diferenciándola de experiencias de propaganda política ya sean estas de corte conservador o progresista.

“Una educación centrada en el trabajo sobre contenidos y técnicas significativas en sí mismas, orientada a la satisfacción de necesidades reales y concretas, bien podría ignorar el manejo de técnicas de sugestión. Si un paso semejante ha de darse y un nuevo tipo de institución escolar cristaliza, la labor del educador profesional consistirá en tratar de alcanzar para sí una intensa automotivación y una permanente disponibilidad

para responder a las motivaciones de sus alumnos que en incentivar a sus discípulos de materia artificial” (RCE N°6, 1971, p. 57).

Como se mencionó anteriormente, eran pocas las apelaciones situaciones de práctica concreta en la RCE motivado en parte a no reproducir las críticas que sus miembros proferían sobre las corrientes tecnocráticas propensas, a su entender, a la prescripción pedagógica descontextualizada. Sin embargo, en el mismo número sexto de la revista aparecen menciones al método de alfabetización de Paulo Freire en el marco de la reforma agraria chilena. La publicación del texto de José Roberto Cunha publicado inicialmente como Documento de trabajo del Secretariado de Comunicación Social (SEDECOS) vinculado a sectores católicos progresistas de Santiago de Chile reproduce de modo esquemático el método de alfabetización asociado del pedagogo brasileiro dando cuenta en qué consistía el sistema de “slides” o cartillas, la noción de “universo vocabular”, la confección de “fichas de descubrimiento” y las referencias a los textos publicados por las editoriales de ICIRA y Paz e Terra.

Una segunda secuencia de lecturas en torno a las ideas de Paulo Freire pueden rastrearse en el décimo número de RCE de octubre de 1973. En la tapa de dicha tirada se anunciaba la “polémica” que suscitaban las propuestas descolarizantes de Iván Illich. Efectivamente consistió en una oportunidad para polemizar no tanto con el pedagogo de Cuernavaca sino más bien con los pedagogos nacionales como Gustavo Cirigliano a quien le criticaban cierto eclecticismo y oportunismo a la hora de volcarse a la apología de las tesis desecolarizantes. En todo caso, la discusión de fondo era qué base científica tenía la pedagogía universitaria y qué orientación política y epistemológica era la base de la producción del saber pedagógico.

En la misma línea, Guillermo García hace una lectura crítica de dos libros de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*. El autor menciona que el campo de la pedagogía o ciencia de la educación se encontraba acosado por escasa validez teórica de la disciplina. Consideraba que la pedagogía del aquel momento era una “pseudo-ciencia”, un conjunto de representaciones ideológicas deformantes de la realidad educativa nacional y un saber “esteril”, un instrumento más de la “colonización cultural” y de “dominación”. La constitución de una “auténtica Ciencia de la Educación” es necesaria en el proceso de “liberación nacional” y su validez sería otorgada desde el materialismo histórico.

Es en este marco definiciones analiza y evalúa las dos obras de Paulo Freire que fueron consecuencia de sus trabajos en Brasil y Chile. Desde el punto de vista técnico, sostiene, ambas obras dan cuenta de un método de enseñanza con

procedimientos y materiales específicos. Sin embargo, era desde el punto de vista teórico donde García hallaba el aspecto más débil de las obras de Freire. Si bien los libros de Freire son considerados de “valor indudable” por su original enfoque que permite encarar la problemática política de la educación; a nivel teórico los postulados de Freire no les resultan “claros” y por lo tanto, era necesario hacer un “urgente examen crítico” a fin de contribuir a la constitución de una “teoría de la educación revolucionaria”.

La “debilidad” del planteo teórico es percibida en el carácter ecléctico no siempre “adecuado para un tratamiento científico del problema socio-económico y educativo”. Predomina un enfoque “fenomenológico-existencial” con “elementos heideggerianos y sartreanos” lo cual se mezcla con “ingredientes psicoanalíticos, marxistas y estructuralistas”. Se le ofrece al lector autores tan heterogéneos como “Sartre, Manheim Fromm, Marcel, Lenin y Juan XIII”. Si embargo, dentro de este “mosaico confuso” destaca algunos “aciertos” y “otros que no lo son tanto”.

Un primer acierto destacado en la obra de Freire es presentar el problema de la alfabetización no como una cuestión meramente técnica sino como un medio de concientización. Es valorada la concepción sobre el analfabeto, no tanto por su desempeño en la lecto-escritura sino como producto de un mundo que lo margina material e intelectualmente. Por otro lado, destaca la diferencia que establece en educación y “asistencialismo”, ya que no se trata de una nueva forma de trato paternalista ni de un cambio de contenidos sino de un “replanteo del enseñar mismo”. Resalta como clave para la pedagogía de los países dominados que esta debe ajustarse a las necesidades y características concretas de nuestros pueblos.

“Así como el sistema de John Dewey responde cabalmente al medio socio-cultural norteamericano (pero en nuestros cursos pedagógicos se aprende mejor Dewey que la realidad educativa nacional). En el método de Freire los contenidos a enseñar se elaboran a través de la “investigación temática” (una investigación de campo que indaga cuáles son las necesidades y caracteres de una comunidad antes de establecer un Centro educativo)...” (RCE N°10, 1973, p. 63).

En cuanto a los aspectos valorados como “menos positivos” de las obras de Freire señala además “oscuridad teórica” que envuelve a menudo su discurso la noción de “educación bancaria” que se limita a hacer “depósitos en los alumnos, pasivos y contrapuestos a sus educadores. Sostenía, en primer lugar, la necesidad de explicar por qué históricamente en la práctica educativa prevaleció este mecanismo, anteriormente más acentuado y ahora realizado con mayor sutileza sostiene. En

segundo lugar, se preguntaba si lo “bancario” no era simplemente una característica propia de lo educativo y un momento hasta necesario de todo proceso de enseñanza aún en una sociedad en proceso de liberación.

“Toda revolución ha tenido y tiene una dimensión pedagógica, y ésta es una consecuencia valiosa que se extrae de los libros de Freire; y es así porque debe crear y establecer, en todos los órdenes, nuevas formas modos de relaciones entre los hombres, lo cual resulta de un proceso de enseñanza-aprendizaje que debe efectuar toda la sociedad a través de sistemas, técnicas, procedimientos y pautas de acción nuevos y en permanente transformación” (RCE N°10, 1973, p. 64).

A modo de cierre.

En la presente ponencia se intentó evidenciar cómo a fines de la década de 1960, una cátedra de pedagogía ponía a disposición de sus estudiantes un conjunto de revistas y libros de muy reciente edición en busca de dar cuenta de renovados temas y debates en el campo de la educación. Las obras de Paulo Freire fueron recepcionadas por la comunidad de lectores de la pedagogía universitaria a través de noveles emprendimientos editoriales como Tierra Nueva y Siglo XXI como así también por una oferta prensa de corte político-cultural y pedagógica que oficiaron de intermediarios entre el pedagogo-autor y el público lector.

La revista *Los Libros* ofreció una clave de lectura que si bien en un principio celebraba la aparición de la pedagogía freireana como una posibilidad de incorporación política de los pueblos sometidos además de un método de alfabetización; luego derivó en lecturas que objetaron los planteos del pedagogo brasileiro por no acercarse a lo que entendía por una “teoría pedagógica revolucionaria”. Del mismo modo, la Revista de Ciencias de la Educación, en un primer momento encontró el Paulo Freire una posibilidad de “rescatar a la educación” de su carácter alienante, finalmente terminó objetando su electricidad teórica en la pretensión de refundar la cientificidad de la pedagogía en base al materialismo histórico.

Bibliografía.

Ansaldi, Waldo.; Funes, Patricia. (1998). Viviendo una hora latinoamericana. Acerca de rupturas y continuidades en el pensamiento en los años veinte y sesenta. Cuadernos del CISH, 3(4).

Celentano, Adrián. (2014). El maoísmo en las iniciativas político-editoriales del grupo pasadopresentista (1963-1976). Prismas, 18(2), 193-198.

La UNAM y el sentido de la educación pública: Configuración histórica.

Alcira Aguilera Morales

Profesora Investigadora UPN.

La presente ponencia busca presentar aquellos sentidos que definen a la Universidad Pública a partir de un estudio de caso emblemático en América Latina, como lo es la Universidad Nacional Autónoma de México¹. Para ello se sostiene que el sentido que históricamente se construyó sobre la educación pública se ha cimentado en gran medida gracias a los movimientos estudiantiles. Es decir que el sujeto estudiantil a través de su lucha es quien ha rediseñado y sostenido la defensa de la universidad publica a partir de los siguientes elementos:

El ideario de la instrucción publica.

Un primer aspecto a destacar es el legado de la instrucción pública de la francia posrevolucionaria. En esta perspectiva la instrucción del nuevo hombre requería una escuela pública basada en la libertad, igualdad, amor por las leyes y humanidad. Estos aspectos fueron retomados por Condorcet, (1743-1794) el ideólogo de la instrucción pública, del lema de la revolución francesa: “Libertad, igualdad y fraternidad”, ya que en ellos se sustentaría la relación entre el nuevo ciudadano y el Estado (Condorcet, 2007).

En el rastreo realizado encontramos que en México, desde el propio Estado a finales del siglo XIX, se logró instituir una serie de idearios sobre el sentido de la educación pública y de la universidad. Este ideario incluyó el principio de laicidad, aspecto importante que hizo de la UNAM un lugar de desarrollo y propagación del conocimiento científico, así como de dignificación del proyecto nacional. A su vez, se logró hacer de la *gratuidad* un principio que, una vez consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917, se arraigó en costumbres, prácticas e imaginarios sociales que han hecho de la UNAM un sinónimo e icono de la educación gratuita¹. Estos aspectos se renovaron en la Ley Orgánica de 1945, en la que se instauró un sistema de cuotas simbólicas que se mantienen vigentes hasta el día de hoy. Aunque en 1993 se realizó una reforma al artículo 3 de la Constitución, se sigue acudiendo a este hito ante las amenazas privatizadoras, ya que en el artículo se mantiene el principio de que “toda la educación impartida por el Estado es de carácter gratuito”.

Este principio es retomado en los últimos movimientos estudiantiles, CEU (1985), CGH (1999-2000)

Entonces el proyecto de universidad sí es el mismo [refiriéndose al proyecto de universidad defendido en los movimientos estudiantiles del CEU y CGH]: una universidad pública. Y nosotros reivindicamos que debe ser gratuita porque en la historia de México la educación ha sido gratuita desde Juárez para acá. El triunfo de la guerra de los liberales contra los conservadores determinó la gratuidad de la enseñanza. [...] a diferencia de [lo que pasó en] otros lugares, aquí ganaron los liberales la guerra. Desde entonces nosotros sostenemos que la educación debe ser gratuita también, que el Estado debe proveer los recursos y además no meterse en la organización de la educación (docente, CAU-AUA. Octubre del 2009, D. F.).

En efecto, en el caso del CEU se buscó defender la concepción de educación consagrada en la CPM, en el art. 3, que establece que “toda la educación impartida por el Estado será gratuita”, además de laica, comprometida con el desarrollo científico y social de la nación (Gallegos, 1986, p. 11). Por ello, durante los diálogos públicos del CEU se remiten a este código legal, a la vez moral, como lo narra Monsiváis (1987):

A cada respuesta demoledora de un ceuista, el escucha de Radio Universidad, esté o no de acuerdo, siente que la vivificación democrática del país transita por un desnudamiento de los prestigios “inmanentes”. El funcionario se opone al maniqueísmo y al maximalismo. El ceuista le pide no interpretar sino leer el texto del artículo tercero constitucional.

Este mismo argumento emerge ante cualquier intento de incrementar los cobros y cuotas en el acceso a la educación, como ocurrió en 1992, año en el que el rector José Sarukhán volvería a intentar modificar el reglamento de pagos, bajo la idea de crear un sistema de cobros diferencial de las colegiaturas. La iniciativa, en la conciencia estudiantil, “buscaba echar fuera de la UNAM a una buena parte de estudiantes, reducir la matrícula. Y los estudiantes más afectados iban a ser los estudiantes de bajos recursos” (Inti Muñoz, PRD, CEU. Agosto del 2011, D. F.). Esta medida generó una inminente movilización estudiantil en defensa de la educación, de modo que el rector tuvo que retirar pronto la propuesta.

Desde esta perspectiva, la frase: “¡Universidad pública significa universidad gratuita!”

se convierte en la más recurrente expresada por los sujetos partícipes en los movimientos estudiantiles de México D. F., que para el caso son quienes participaron en el CEU (1986-1987) y el CGH (1999-2000), ambos de la UNAM. La gratuidad es sinónimo de lo público y configura un discurso que desde la década de los ochenta cobra mayor fuerza en esta universidad:

En nuestro referente se planeaba una defensa de la educación pública gratuita en todos los niveles [...] Íbamos contra las políticas del FMI que imponían recortes presupuestales a la educación y la línea de privatización de la educación, planteábamos permanentemente la suspensión del pago de la deuda externa, que era un tema de los ochenta (Imanol Ordorika, La Corriente, CEU. Septiembre del 2009, D. F.).

En el desarrollo del Consejo General de Huelga, a finales de la década de los noventa, las reflexiones en torno a la defensa de la educación y la universidad emergen en total oposición a las políticas neoliberales y las entidades que las agencian (FMI, BM y OCDE). Así lo expresa un activista estudiantil del CGH:

La universidad pública significa universidad gratuita. Yo creo que en el movimiento se reflejó mucho un contraste con la ideología neoliberal de otros lados [...] Yo creo que fue un frenar de políticas que vienen de la OCDE y de los organismos neoliberales como el FMI (Emiliano Calderón, CGH. Octubre del 2009, D. F.).

Esta visión es compartida por los trabajadores sindicalizados, así como por los docentes que vivieron ambos movimientos, aunque participaron con diferentes grados en estos. Así lo expresa un líder sindical del STUNAM: “Una universidad de alta calidad, gratuita, eso es lo que ha estado en el centro” (Adrián Pedrozo, líder sindical, STUNAM. Octubre del 2009, D. F.).

La Universidad y el proyecto de Estado

Una función histórica de la universidad pública fue el asignársele como una de sus misiones principales promover y ayudar en la construcción de un proyecto de Estado-nación . Este encargo se encuentra en la UNAM, al revisar que en términos históricos, ha conseguido relevancia y primacía para la sociedad y el Estado mexicanos. Sus dimensiones, tamaño y prestigio social demuestran que se ha consolidado como una institución en la que se forman los grupos conductores del gobierno mexicano

(Ordorika. 2009), a la vez que atiende a una parte de los sectores populares pues representa el principal bastión de movilidad y ascenso social para la sociedad mexicana. En muchos casos, los egresados de la UNAM se han ocupado en diferentes cargos de los gobiernos nacional y estatal, como diputados, congresistas o gobernadores. De hecho, todos los presidentes mexicanos entre 1946 y 1994 fueron graduados de la UNAM (Ordorika. 2009). De igual manera la universidad contribuyó en la edificación de la salud y la educación pública de la nación.

Así el encargo de construir nación se expresa en la demanda de que la universidad pública llegue cada vez más a los sectores más vulnerables, pues ella representa la principal opción de movilidad social. En sentido estricto podemos decir que atiende a un hito fundacional que se inscribió en la instrucción pública: la *universalidad de la educación*. Decimos esto porque la *universalidad* encarna un principio que, bajo el lema de la igualdad en el acceso y promoción de la educación, se proponía educación para todos, hombres y mujeres, sin importar su condición social. De manera que nadie podría someter a nadie; o mejor aún: al ser educado cada quien, nadie podría dejarse someter por otro.

En gran medida ese aspecto se recupera y resignifica con el lema de mayor cobertura, acceso y promoción de la educación superior en condiciones dignas para su ejercicio, porque esa es fuente del desarrollo de los pueblos, de las transformaciones sociales, del progreso y la movilidad social. En la universidad se recrean y reconstruyen los proyectos culturales y de nación, al igual que se legitiman las desigualdades sociales y las reformas autoritarias de los Estados. Por ello, retomar la idea de llegar a las mayorías “menos favorecidas”, “más pobres”, pone de manifiesto una lucha contra esa educación elitista, que a veces quiere volver a revivir con los últimos intentos de reforma a las universidades, expresadas en los procesos selectivos, la admisión sujeta a exámenes, la mayor inversión en los posgrados y en la investigación, etc., aspectos que hablan del déficit en la universalización de la educación superior por parte del Estado mexicano.

Se reivindica entonces la movilidad social como elemento que posibilitó a generaciones anteriores profesionalizarse y tener un ascenso social, como lo menciona el líder estudiantil, Óscar Moreno (La Guillotina, CCH Azcapotzalco, CEU. Agosto del 2011, D. F.):

La universidad durante el *boom* de la posguerra fue un factor de movilidad social, se

abrió, se masificó, ayudó a construir las clases medias. La historia que te cuento de mi familia es esa, gente que estudiaba una carrera por primera vez en su familia. Moreno amplía el sentido de la universidad pública y de la movilidad social, así:

Creo que está el principio de que la educación es un derecho, de que en la medida de nuestras posibilidades el Estado mexicano tienen que hacer el mayor esfuerzo por incluir en la universidad a la mayor cantidad de personas, por dar educación en este nivel a la mayor cantidad de personas... Eso, la educación como un derecho, como una posibilidad de desarrollo humano, personal, para toda la gente, y de progreso para la sociedad. Y por eso el movimiento nuestro luchó en contra de medidas restrictivas al acceso de la universidad, las cuotas que establecen una medida de restricción del acceso, de carácter clasista y también los exámenes de admisión, etc., que se presentan como el argumento académico para rechazar a la gente, cuando en realidad la razón para rechazar a la gente es que no hay suficientes salones, maestros y escuelas. Ese es el tema. Entonces, si se toman otras perspectivas, lo que hay que hacer es construir más escuelas, más salones, preparar más maestros y aceptar a más jóvenes en las aulas universitarias.

Sin embargo, los sentidos que signan la disputa por la universidad no son hegemónicos. También aparece el descontento de un sector estudiantil que evidencia que la universidad que se defiende es una universidad conservadora, poco comprometida con la exigencia académica, porque en ella ha primado más la formación ideológica de cara a la revolución que la formación ciudadana (Ciro Murayama, CRU, CEU. Octubre del 2009, D. F.). Esta perspectiva es reforzada cuando se afirma que la universidad que se defiende es,

una universidad pública que no le exige al estudiante, esa es la universidad pública que se defiende. No están defendiendo una universidad pública que mejore, una universidad pública que se transforme, una universidad pública que se democratice realmente, una universidad pública que promueva la evaluación de los niveles académicos, una universidad pública que crezca, no están defendiendo esa universidad (Germán Álvarez, CRU, CEU. Octubre del 2009, D. F.).

Desde esta misma perspectiva, además de la falta de exigencia académica, se considera que la universidad que se defendía era aquella que favorecía a los sectores

medios y altos de la sociedad, es decir, una universidad en la que los sectores de las clases medias y altas se beneficiaban del subsidio público, en detrimento del beneficio de los sectores populares.

Vemos que principios fundamentales como la gratuidad, la educación para las mayorías, la movilidad social, el financiamiento estatal, la democratización de la vida universitaria y la autonomía, han sido elementos que perviven en la lucha de las diferentes generaciones de estudiantes, en maestros, intelectuales y hasta en los diferentes medios de comunicación. Todo ello ha posibilitado que se consoliden movimientos estudiantiles capaces de reversar e incidir en las políticas que buscan privatizar la universidad o sencillamente quitarle esa responsabilidad al Estado mexicano, en defensa de un bien colectivo que se ha tenido y gozado, pero que no termina en el hoy, sino que se proyecta como bien público para las generaciones venideras.

La lucha por la Autonomía.

Se puede entender la lucha por la autonomía universitaria como una respuesta a la crisis del modelo de universidad, en la que prevalecía la herencia colonial signada por el atraso científico, el autoritarismo y la imposición de las normas, entre otros aspectos (Tunnerman, 1976) ,

La comunidad universitaria reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho de darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes [...]

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión [...]

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos (Manifiesto de Córdoba, 1918, pp. 3-7).

Al respecto, encontramos que una de las docentes de la Facultad de Ciencias expresa

que se la lucha por la universidad convoca la defensa de “una universidad más democrática, una universidad más participativa, una universidad donde los estudiantes también tuvieran un peso” (Montserrat Gisper, docente, CAU. Octubre del 2009, D. F.). Aquí aparece un sentido de lo público y es la exigencia de democratizar la vida universitaria y referido principalmente al logro de mayor participación estudiantil en los diferentes órganos del gobierno universitario y, por supuesto, en las decisiones de la universidad.

En el movimiento del CEU se cuestionó la estructura orgánica de la Universidad, ya que se considera autoritaria y obsoleta. Esta estructura rige desde la Ley Orgánica de 1945, y en ella se establece que la Junta de Gobierno es la encargada de designar al rector y que este, a su vez, puede incidir en la selección de la Junta y del Consejo Universitario como máximos órganos de gobierno. Esta estructura impide la amplia participación de la comunidad universitaria en la elección y designación de sus autoridades, así como en las decisiones importantes de la vida universitaria. Tal situación es ilustrada por la maestra Cetto en el diario *La Jornada*:

Estamos acostumbrados a que la toma de decisiones sea vertical y limitada la participación, y acostumbrados también a tomar decisiones por resolución; ahora, la Universidad tienen que ser renovada en todas sus diferentes instancias, para ser un ejemplo muy importante para el país (Meneses, 1987, p. 5).

Vemos así que la agenda de la democratización ha estado presente de manera continua en los movimientos estudiantiles como un factor que coadyuva en la transformación democrática de México (Inti Muñoz, CEU, PRD. Agosto del 2011, D. F.).

La necesidad de lograr mayor participación estudiantil no solo en los órganos del gobierno universitario, sino en las decisiones que afectan la vida universitaria es una demanda, que en todos los casos considerados sigue vigente desde hace más de un siglo, no ha logrado tener ecos reales en las autoridades universitarias y gubernamentales. Es claro que las instituciones estatales reproducen las lógicas del Estado —es decir, se vuelven oligárquicas, concentran el poder en la toma de decisiones de vital importancia, mantienen el control y disciplinamiento de las mentes y los cuerpos—, y la universidad pública también cae en estos vicios.

En la UNAM, desde su fundación se definió que el rector sería designado por el

presidente, y que el gobierno universitario estaría representado por el mismo rector y un Consejo Universitario (Marsiske, 2001). Así, la delegación del poder con la interferencia directa del Ejecutivo sería un tema fundamental, no solo en términos de la democracia universitaria, sino de la autonomía. Prácticamente, la Ley Orgánica de 1945 definió en gran parte la taxonomía de un gobierno monárquico para la UNAM, y esta ley rige en la actualidad. En efecto, a partir de ella se creó una Junta de Gobierno integrada por quince notables académicos, que tiene la función de designar al rector. Y viceversa: el rector incide en la designación de los miembros de la Junta, así como de los miembros del Consejo Universitario. Un círculo vicioso en el que no hay participación de los estudiantes ni de los docentes en la definición y elección de sus representantes para los altos cargos del gobierno universitario. Además, las decisiones se centralizan en la Junta de Gobierno, de modo que queda excluida la voz, el voto y la elección de estudiantes y docentes. A ello se suma la crítica a la aprobación de medidas como la modificación de los principales reglamentos de la universidad (pagos, inscripciones, etc.), que se hacen sin consultar democráticamente a la población estudiantil y profesoral.

Vemos que la democracia universitaria está muy ligada a la defensa de la autonomía. Si bien fue una consigna de principio de siglo que tomó fuerza en el movimiento estudiantil cordobés, en la UNAM esta no es una consigna fuerte. Esto responde a que la UNAM tiene una tradición importante en defensa de la autonomía que data del siglo XIX. Desde finales de este siglo, por ejemplo, encontramos que Justo Sierra, uno de los principales ideólogos gestores de la UNAM, defendía la idea de una educación sin tutela del Estado, idea que es confirmada en los gobiernos posrevolucionarios, como lo rescata García Cantú (1988):

Lo comprendió Carranza y, acaso por ello, en su proyecto de autonomía al Congreso, escribió que la universidad cumpliría con “los altos fines para que fue creada, subsistiendo ajena a las fluctuaciones de la política, independiente del poder público, libre de toda intervención oficial y sin las limitaciones, la esclavitud burocrática y la tutela ministerial con que fue establecida en 1910 (García Cantú, 1988, p. 18).

Esta herencia histórica en torno a la autonomía se inmortalizó en la Ley Orgánica de 1945, sancionada por el Congreso de la República mexicana, en la cual se estableció una concepción de universidad orientada principalmente por su función científica y técnica, no política. Por tanto, se buscó erradicar la interferencia de los partidos

políticos y del Estado, y eliminar la política misma de la universidad, para darle relevancia a su papel en la formación y promoción del conocimiento científico. Esta es una versión apolítica de la universidad, pero también representa una versión de la autonomía universitaria.

Esta autonomía ha sido significativa, aunque se encuentra que no ha sido ni mucho menos total, pues la interferencia de los grupos políticos dominantes y del presidente de la nación en la designación subrepticia de cargos públicos, como el del rector, y en las decisiones políticas de la institución, así como la intromisión de grupos de extrema derecha o de las fuerzas armadas, han sido permanentes. Pese a ello, podemos afirmar que la autonomía en la UNAM se erigió con alto grado de independencia académica y administrativa y respetando la libertad de cátedra y de enseñanza. Por estas razones no es uno de los aspectos que más se retome o reivindique actualmente en la lucha estudiantil. Aunque es de resaltar que en 1999 el CGH, en nombre de la autonomía universitaria, exigía que se desvinculara a la UNAM del Ceneval, a partir de la exigencia de *no intervención* de entidades externas, específicamente del Ceneval, que buscan interferir, mediante la implementación de exámenes de ingreso y egreso de los estudiantes de las licenciaturas (pregrado), en procesos académicos que solo le competen a la universidad.

Conclusiones

Pese a la entronización de la jerga neoliberal, los hitos fundacionales de la educación pública en México se han mantenido en los movimientos estudiantiles por estar registrados no solo en códigos legales, sino en el código cultural; es decir, en las prácticas, creencias, valores y discursos que han hecho que el sinónimo de lo público en la educación sea la gratuidad, la financiación total por parte del Estado y la autonomía, principalmente.

Con respecto a los *principios* que subyacen en esta lucha universitaria, ellos están basados en la defensa de aspectos que se consideran benéficos para el pueblo mexicano, que representan un bien común a la vez que un legado colectivo para las futuras generaciones. Estos principios, basados en los anteriores hitos, se construyen también a partir de lo que niegan o combaten. Así, la gratuidad, la democracia universitaria, la universidad expresada en el “para todos” o en la movilidad social que representa y en la educación de “calidad” son principios que subyacen en esa memoria en defensa de la universidad y que se anteponen, principalmente, a los

discursos, políticas y prácticas de privatización de lo público.

LOS USOS POLÍTICOS DE LA MEMORIA EN LAS MOVILIZACIONES DEL MAGISTERIO BOGOTANO 2001 AL 2007ⁱ

Víctor Manuel Rodríguez Mⁱ
Gilberto Eduardo Vásquez ⁱ

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas de Reformas Educativas en América Latina, hemos podido evidenciar como los maestros somos parte fundamental para la implantación de dichas políticas. El maestro hace parte importante de la estrategia política y es allí en donde los Estatutos Docentes cobran en tanto expresión de política pública un papel fundamental como elemento regularizador de la profesión y la vida del maestro. Sin embargo y a la luz de las transformaciones políticas que se han adelantado en nuestro continente en el último tiempo, han emergido otras formas de entender la profesión y la escuela en general, desde los movimientos sociales, desde gobiernos que presentan en sus agendas alternativas al modelo neoliberal impuesto en la región. Ésta ponencia tiene como objetivo hacer visibles expresiones de cultura política a partir de memorias de las movilizaciones de maestros pertenecientes al Centro de Estudios Investigaciones Docentes de la Asociación Distrital de Educadores CEID ADE durante los años 2001 – 2007, en los Gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez.

Podríamos decir que la propuesta no se da unidireccionalmente es decir de Universidad al Sindicato, sino más bien se da en tanto diálogo con los intereses y deseos investigativos de profesores universitarios con maestros sindicalizados de la Asociación Distrital de Educadores, acudiendo de ésta manera a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina la Ecología de Saberes: “La ecología de saberes es, por así decirlo, una forma de extensión en sentido contrario, desde fuera de la universidad hacia dentro. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico, que la universidad produce, y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos provenientes de culturas no occidentales que circulan en la sociedad”ⁱⁱ Para nuestro caso, estamos hablando de la articulación con los sentidos y

saberes que se dan desde la movilización, desde la lucha misma. Pero también la investigación pasa en tanto práctica en defensa de la educación pública, pues al decir por Boaventura de Souza “El principio que debe ser afirmado es el compromiso de la universidad con la escuela pública”ⁱ

LOS VIERNES PEDAGÓGICOS: Construcción Colectiva del Marco Referencial

La construcción teórica y metodológica se dio a partir del trabajo colectivo que tuvo como escenario los viernes pedagógicos, dos viernes al mes en la tarde en los que el colectivo “Círculo Pedagógico Historia y Política”ⁱ, desarrollo sesiones de estudio a partir del análisis de lecturas y la elaboración de talleres. En ése sentido se formularon preguntas y reflexiones que contribuyeron a delimitar la propuesta investigativa que parte del siguiente interrogante ¿Qué tipo de acciones colectivas y movilizaciones se hacen visibles desde las memorias y experiencias de maestros pertenecientes al CEID ADE, durante la última década? Este interrogante posibilitó recoger las memorias de movilizaciones y acciones colectivas con maestros del CEID ADE. El colectivo consideró que se hace necesario articular los proyectos de investigación de la academia formal a las propuestas e intereses que emergen desde los diferentes sectores sociales entre ellos el sindical, y para éste caso contribuir al análisis y resignificación de lo que se entiende por política pública a la luz del Decreto 1278 del 2002 haciendo visibles las relaciones de poder y las subjetividades políticas que se constituyen en la complejidad de dicho escenario.

Del mismo modo se procedió a delimitar el periodo de estudio que está comprendido entre los años 2001 al 2007, ya que en este tiempo se han presentado las dos últimas grandes movilizaciones de los docentes de Bogotá en torno al proyecto de recorte a las transferencias, el primero se produjo en mayo del 2001, el cual tuvo una duración de 37 días, en contra de la presentación, por parte del gobierno nacional al Congreso del Proyecto de Acto Legislativo N° 012. La otra movilización del magisterio se presentó en mayo del 2007 organizada por FECODE en contra del proyecto de ley de transferencias, con una duración de 15 días. En ése sentido nos preguntamos a la luz de las problemáticas de éste presente: ¿Qué efectos ha tenido la implementación del proyecto de recorte a las transferencias y el Proyecto de Acto Legislativo 012 sobre el magisterio colombiano y en particular el bogotano? ¿Cuáles han sido las características de las movilizaciones magisteriales en la última década en Bogotá?

¿quiénes se movilizan? ¿Qué nuevas formas o repertorios de movilización se han evidenciado? ¿Qué dificultades sean hecho evidentes para la configuración de cultura política al interior del magisterio bogotano? ¿es el sindicato un escenario e construcción de cultura política? ¿Qué expresiones de cultura política se construyen al interior del sindicato? ¿qué papel cumple el CEID en la configuración de dichas expresiones? Es de anotar que la delimitación se da también teniendo en cuenta un taller de memorias de la movilización desarrollado en el marco de los viernes pedagógicos, dicho taller será explicado líneas adelante.

Teniendo en cuenta lo anterior, se lograron plantear los objetivos del proyecto y como objetivo general se acuerda, Hacer visibles expresiones de cultura política a partir de memorias de las movilizaciones de maestros pertenecientes al CEID ADE durante los años 2001 – 2007. Como objetivos específicos:

1. Identificar las acciones colectivas propias de la movilización magisterial en contra del acto legislativo 012 del 2001 y la ley de las transferencias en el 2007 en tanto derroteros de política pública impuestas en la última década sobre los maestros colombianos.
2. Interpretar y construir categorías que contribuyan a la caracterización y análisis de las prácticas y discursos inmersos en las movilizaciones y a la resignificación de la política pública.
3. Configurar colectivos de maestros desde el CEID ADE y hacer uso de historias de vida en tanto instrumento de visibilización de memoria.
4. Crear un documento publicable en las Revista Educación y Cultura de la FECODE y Revista Nodos y Nudos de la UPN.
5. Crear un espacio de socialización del proyecto para los maestros del distrito y estudiantes de la UPN

Del mismo modo, para ésta apuesta investigativa apropiamos las categorías de memoria, desde autores como Pilar Calveiro, Elizabeth Jelin. Del mismo modo asumimos la categoría de movimiento social y su relación con el concepto de cultura política desde autores como Alfonso Torres Carrillo y Arturo Escobar quien al respecto plantea “la política cultural de los movimientos sociales intenta a menudo desafiar o desestabilizar culturas políticas dominantes”, entendemos de ésta manera, al sindicato y sus dinámicas de movilización como un lugar de subordinación, de profanación de las lógicas políticas de los poderes dominantes

Entendemos la categoría de memoria no en tanto concepto aislado y abstracto, sino más bien en tanto práctica política, en palabras de Calveiro “En este sentido, la memoria es sobre todo acto, ejercicio, práctica colectiva, que se conecta casi invariablemente con la escritura. Sin embargo, puede haber muchas formas de entender la memoria y de practicarla, que están a su vez vinculadas con los usos políticos que se le dan a la misma porque, ciertamente, no existen las memorias neutrales sino formas diferentes de articular lo vivido con el presente. Y es en esta articulación precisa, y no en una u otra lectura del pasado, que reside la carga política que se le asigna a la memoria”ⁱ. La memoria además se activa para advertir los peligros del presente y allí vemos su pertinencia, en tanto se configura como práctica de resistencia que se opone a la desesperanza que inmoviliza políticamente.

Otro referente conceptual para nuestro trabajo es el de cultura política, apropiando autores como Edward Thompson quien resalta la dimensión histórica de la cultura y la noción de conciencia de clase en tanto componente de la praxis política “Para Thompson en el campo de la cultura están en juego significados relacionados con el conflicto de clases de la sociedad y, por ende, el reconocimiento de dicho campo resulta fundamental para comprender la dinámica de la constitución de los sujetos históricos. La cultura puede entenderse, entonces, como un puente que facilita la relación entre la experiencia individual y las relaciones sociales”ⁱ

HALLAZGOS EN EL ENCUENTRO COLECTIVO

En el siguiente apartado daremos cuenta de los puntos de encuentro tanto a nivel práctico como discursivo en tanto hallazgos constituidos desde los ejercicios colectivos desarrollados y expuestos en el anterior apartado. De ésta manera queremos exponer cuatro referentes constitutivos de cultura política desde la movilización magisterial durante la última década en Bogotá: el primero tiene que ver con lo que hemos denominado los ritmos de la movilización y que ubica los picos y bajadas de las movilizaciones magisteriales durante las últimas tres décadas y su relación a partir de las percepciones de los maestros que participaron en ellas, con las movilizaciones adelantadas durante el periodo 2002-2007. Un segundo eje de análisis tiene que ver con la producción de nuevos sentidos de la movilización desde lo emocional pero también desde la producción inmaterial de la resistencia, nos referimos a la propuesta creativa innovadora de la movilización. La articulación entre la política y lo político en

tanto escenarios de incidencia y ejercicio de poder en el magisterio colombiano, hace parte del tercer referente. Y un último y cuarto referente en la cultura política del magisterio bogotano tiene que ver el carácter articulador de la movilización, la participación intersectorial. A continuación la ampliación de dichos referentes

1. LOS RITMOS DE LA MOVILIZACIÓN: Espejos de cultura política

Hemos denominado Ritmos de la Movilización a las representaciones realizadas por los maestros desde el Taller Historias de Vida, apoyado por el profesor Alfonso Torres, y en el que participaron varias generaciones de maestros. Podemos decir que se evidencio un encuentro de maestros que hicieron parte de las luchas y movilizaciones de cuatro décadas (desde la década del 70 del pasado siglo a la primera década del presente siglo). La actividad se centró en evidenciar a través de una gráfica sus participaciones en las movilizaciones desde el tiempo en que se vincularon al magisterio e identificar los picos más altos, los momentos más significativos y los menos significativos ò de crisis en las luchas y movilizaciones en las que se han sido protagonistas.

Antes de entrar en detalle frente a los ritmos de las movilizaciones, es de resaltar ciertos aspectos en común frente a las memorias de los maestros. La periodización tanto de antiguos maestros como de jóvenes, parte de los gobiernos presidenciales, así las tablas nos muestran las vigencias de los gobiernos de Turbay, Belisario, Barco, Gaviria, Samper, Pastrana, Álvaro Uribe. Del mismo modo las generaciones se encuentran en señalar como momentos importantes en las movilizaciones, la apuesta por los diálogos de paz, que se han dado a lo largo de las décadas del 80, 90 y primer decenio del presente siglo.

En cuanto a las expresiones de las movilizaciones se evidencian Tomas (Caja Agraria, iglesias, Secretaria de Educación), Marchas (Tunja - Bogotá) marchas de antorchas. Paros (cívicos, nacionales, regionales). Del mismo modo y al evidenciar el descenso en la movilización magisterial durante la última década, se llega a reflexionar desde la experiencia colectiva en los siguientes puntos: Crisis y burocratización sindical, Maestro en tanto pequeño burgués, División del gremio a partir de los dos Estatutos (2277-1278), Visión Pedagógica del Sindicato se perdió, No hay postura pedagógica de los sindicatos. Finalmente la división entre uno y otro estatuto docente (2277 de 1979 y 1278 de 2002) es evidente en tanto expresiones como: “Los viejos son luchadores los jóvenes son reprimidos”ⁱ

Podemos observar entonces que se identifica un descenso en las movilizaciones particularmente en la última década como lo manifiesta grafica 2 y 3, pese a que se presentaron muchos motivos como los actos legislativo en contra de las transferencias, los tratados de libre comercio TLC, la salud del magisterio, ley 715 del 2001, el estatuto docente 2277 del 2002, revolución educativa de María Cecilia Vélez. Es importante resaltar la movilización del 2001 como una de las más importantes en la última década, en donde hubo participación de padres de familia y estudiantes y que tenía como principal motivo la aprobación del acto legislativo 01 que daba cuenta de una reforma a las transferencias de los dineros destinados a la educación por parte del gobierno central. Posterior al 2001, se evidencia un descenso en el ritmo de la movilización del magisterio bogotano, marcado como lo veremos posteriormente en las entrevistas, por la crisis y el miedo en la organización sindical. A continuación las representaciones de los ritmos de la movilización:

2. CULTURA POLÍTICA: ENTRE LA CREATIVIDAD DE LA MOVILIZACIÓN Y EL MIEDO COMO IMPOSICIÓN: Memorias que crean, memorias que se hacen emociones

Podríamos evidenciar que en la lucha se configuran las culturas políticas en las que las alegrías las tristezas y frustraciones juegan un papel fundamental en la formación política del maestro. Así la cultura política que para algunos maestros se empieza a forjar desde el colegio y la universidad, aquí el relato de un maestro anónimo que participo en las movilizaciones de la primera década del presente siglo: “Recuerdo la época del colegio cuando los paros de maestros estaban en furor en los 80. Sólo escuchábamos a cada uno de ellos exponer sus razones por las cuales se suspendían las clases, los estudiantes en aquella época celebrábamos éstos acontecimientos. Luego en la gloriosa Universidad Distrital continúan las marchas y las protestas, allí ya entendí realmente lo que sucedía, conocí la inconformidad del pueblo, comprendí las tristezas por las derrotas ganadas, comprendí que no siempre se gana, y que por lo general o se gana. Tiempo después ingresé al sector oficial, 1997 ya no como estudiante si no como docente, vienen con éste nombramiento el involucrarme en éstas movilizaciones y ser parte directa de la inconformidad, de la decepción”¹¹Lo emotivo, lo emocional hacen parte de la configuración de una cultura política que se configura en la lucha, en la conciencia misma de clase.

En éste apartado queremos resaltar que pese al poder que se ejerce en el miedo desde la amenaza y el chantaje buscando de ésta manera someter al maestro en la desesperanza, éste resiste desde la voz de la creatividad de la dignidad. Evidenciamos en las memorias de los maestros sentimientos, emociones que los envolvió y de alguna u otra manera los gobierna, así para el profesor Carlos Ramírez Duarte al recordar la movilización contra el Acto legislativo 01 plantea: ““La ADE se convocó a la movilización pero ya había apatía había temor porque ya se había impuesto desde el MEN y en su época de secretaria de educación la ministra Cecilia María Vélez los descuentos por participación en paro, esto disminuyó la participación amedrantando a los maestros y nuevamente nos volvieron a ganar”ⁱⁱ del mismo modo el profesor Wilson Zambrano Murcia narra: ““El paro demostró la crisis de la lucha del magisterio porque tanto en el 2001 y 2007 los estudiantes fueron los que más afrontaron la lucha y los maestros para esa época ya como veníamos de los descuentos que nos hicieron en el 99 y 2000 la gente estaba echada hacia atrás lógicamente desmoralizada por los descuentos(...) Gobiernos 2001 y 20002 la persecución fue bastante grande, en el caso mío fruto de ese paro del 2001 me hicieron un traslado discrecional en el 2002.”ⁱⁱ. La amenaza por el descuento salarial fue una práctica desarrollada en la segunda mitad de la década del noventa y que generó temor en los maestros para participar en las movilizaciones, del mismo modo quienes se animaban y se destacaban como líderes, eran sancionados o trasladados de sus colegios de manera arbitraria. Podemos decir que se evidencia un periodo de represión a la movilización magisterial que generó un ambiente de desmoralización desesperanza identificado por los mismos maestros como un periodo de crisis

Sin embargo y como en momentos de crisis, algunos maestros en tanto actores políticos y sociales decidieron desafiar el poder del miedo y la desesperanza para actuar colectivamente y movilizarse, la profesora Luz Marina Turga rectora de colegio en la localidad 19 de Ciudad Bolívar en el momento de la movilización contra el 011, plantea frente a la convocatoria hecha por el sindicato: “Inicialmente el sindicato nos convoca a asambleas locales a exponer la problemática y luego en los colegios tomamos la decisión de entrar a paro (...) sin embargo había muchos compañeros educadores con miedo yo como directora que era en ese momento de la institución escolar invitamos a los compañeros educadores a que nos acercáramos al colegio Rodrigo Lara Bonilla”ⁱⁱ El apoyo de algunos directivos fue fundamental en la movilización a la hora de seguir las indicaciones del sindicato.

3. EL TEATRO LA DANZA Y LA EXPRESIÓN GRÁFICA: Expresiones de cultura política

El sindicato hace uso de sus grupos artísticos en tanto escenarios posibilitadores para el encuentro de los maestros no solamente de la ciudad si no de las diferentes regiones del país. La cartilla realizada por los maestros, expone en 21 páginas las implicaciones del recorte a las transferencias en la salud y la educación, con gráficas y caricaturas, evidencia de forma creativa las causas de la problemática y consecuencias, denunciando a los congresistas que se muestran a favor del acto legislativo 011.

Las Chapolas y objetos representativos de la movilización también se hicieron visibles en tanto objetos representativos de memorias de maestros, así chaquetas, gorras dieron cuenta de las indumentarias que se exhibieron en las acciones colectivas adelantadas por los maestros.

Podríamos concluir que contrario a ciertas apreciaciones que dan cuenta de unas acciones sindicales poco convocantes y carentes de creatividad, se evidencian construcciones colectivas cargadas de colorido, expresión artística e innovación que dan cuenta de prácticas de resistencia que se oponen y proponen al miedo y la desesperanza. Estos aspectos son fundamentales de visibilizar en momentos en los que se caracteriza a la movilización sindical desde la carencia, visiones que por cierto suman a la desesperanza y la desmovilización de los maestros.

4. ESCENARIOS DE CULTURA POLÍTICA: Entre poderes colectivos instituyentes y poderes de representación institucionales.

De acuerdo a las acciones de movilización adelantadas por los maestros queremos resaltar dos aspectos: el maestro en tanto sujeto social que se articula a distintos sectores y encuentra en ello un potencial político instituyente. Un segundo aspecto que pasa por la importancia que el colectivo encuentra en los escenarios instituidos, los escenarios de incidencia política desde lo institucional. Desde ésta perspectiva y a decir de Zemelman se evidencian dos escenarios claros de ejercicio de poder “El poder para influir refleja los modos de concreción histórica de la realidad social, por lo que debe descomponerse en dos dimensiones fundamentales: el poder como acceso a las instancias de decisión institucionalizadas; como espacio claramente demarcado

desde donde los diferentes grupos sociales definen sus relaciones reciprocas, y el poder como capacidad de creación de nuevas instancias de decisión; esto es, como rompimiento de las estructuras de dominación”ⁱⁱ Estos escenarios de ejercicios de poder los identificamos en tanto escenarios de cultura política desde donde el maestro se moviliza y se configura políticamente

Las articulaciones con otros sectores dan cuenta de un colectivo polisémico, así el profesor Carlos Gaviria lo evidencia al referirse a la movilización en el 2001 “Bueno en esa época yo creo que fue el momento más álgido y el más rico en la movilización, que se ha generado en el magisterio colombiano en los últimos tiempos, en esa época nosotros ejercíamos un liderazgo fuerte con los estudiantes y con los padres de familia esa época desde 1999 hasta el 2001, se hacían asambleas con los padres de familia en los patios de los colegios en la localidad 16 y los estudiante inclusive lograron tomaron el colegio en 3 ocasiones, una de ellas muy extensa casi de un mes”ⁱⁱ. Del mismo modo la profesora Margarita Duarte refiriéndose a la misma movilización “Mi participación la de trabajar mancomunadamente con toda la comunidad, en ese colegio el movimiento fue más fuerte por parte de los estudiantes, los estudiantes acamparon dentro y fuera del colegio organizaron ollas comunitarias, los padres de familia también los acompañaban, los estudiante y obviamente los maestros también, en el caso mío información a la comunidad sobre las razones del paro y como los afectadas que significaba para la educación y la salud fueran recortados, hicimos además de participar en las actividades que convocaban nuestro sindicato nacional FECODE y la ADE Y trabajamos en la localidad acompañando asambleas de padres de familia y estudiantes, estuvimos en la tomas de varios colegios ciudad Bolívar, tuvo una toma casi total de colegios, fue muy bonito, porque en donde los docentes no se ponían al frente de la situación, lo hacían los estudiantes ponían las cadenas y en los más pequeños como el ciudad Montreal en donde habían primaria los padres eran los que realizaban las tomas y pusieron sus ollas comunitarias”ⁱⁱ. Se evidencia una fuerte participación de estudiantes de secundaria y padres de familia y en donde las tomas a colegios prevalecen en tanto accionar de la movilización.

Del mismo modo se realizaba desde el sindicato un llamado a distintas fuerzas políticas, así para la movilización en el 2007: “Hoy, convocamos al magisterio y a toda la comunidad educativa, a las centrales obreras, al Partido Liberal, al Polo Democrático Alternativo, a todas las organizaciones sindicales, al renacido movimiento estudiantil, en fin, a todas las fuerzas sociales y políticas que atesoran un espíritu

democrático y patriótico, a que preparemos y realicemos a partir del 13 de junio la gran toma de Bogotá junto a las tomas de las capitales de departamento. Será una contundente manifestación de la voluntad popular para que en el octavo debate del proyecto de Acto Legislativo 011 de 2006 que en ese entonces se efectuará en la Cámara de Representantes, se tengan en cuenta y satisfagan los anhelos educativos de las nuevas generaciones de colombianos”^{ji}

La Junta Directiva de la Asociación Distrital de Educadores ADE realizaba para la movilización del 2007 contra el Acto Legislativo 011 el siguiente llamado: “La Asociación Distrital de Educadores ha venido desarrollando el Plan de Acción definido por las diferentes instancias: GCD, CUT, FECODE y de manera particular hemos realizado varios foros institucionales y locales sobre el proyecto de Acto Legislativo 011/06”^{ji}. Los Foros institucionales y locales se configuran además de escenarios de información sobre la problemática en escenarios de colectivo y formación política. Vemos entonces una movilización intersectorial en donde estudiantes, padres de familia, partidos políticos y sectores como el de la salud participan activamente con acciones como tomas, marchas, asambleas.

Las movilizaciones de la primera década del presente siglo, marcan para el magisterio Bogotano y podríamos decir que para el magisterio colombiano en general, un marcado interés por incidir políticamente en escenarios institucionalizados de poder, particularmente en el Congreso de la República. Así lo plantea la profesora Luz Marina Turga. “Y en el congreso de la república nosotros no conocíamos con congresistas únicamente en ese momento estaba Jaime Dussan y prácticamente de maestros y pare de contar...nuestra bancada era reducida a un solo parlamentario y hacer el trabajo en el congreso para que se ganara una votación de mayoría en contra de esa reforma fue muy difícil a pesar de que entre nuestras tareas era hablar con todos los congresistas los invitamos a desayunos algunos llegaban otros no llegaban (...) Nos dimos cuenta que los congresistas de esa época de educación no sabían nada se daba uno cuenta de la calidad de ignorancia y de la falta de lectura y de estudio de estos congresistas. Lamentablemente perdimos por un voto que paradójicamente uno lo ve con tristeza de quien pues había un representante de los indígenas y pues le ofrecieron unos favores para sus comunidades indígenas y lograron el voto de él a favor de la reforma. Hicimos toda clase de trabajo de lovie con políticos y a pesar de eso yo creo que fue un paro en el que realmente nos derrotaron”^{ji}. Así para la maestra

Turga la ausencia en escenarios de incidencia política como el Congreso de la República, sumado a la corrupción imperante en éste, fue un de las causas de la derrota en el 2001. En comunicado de prensa los maestros señalaban a quienes votaron a favor del acto legislativo

En líneas arriba, señalábamos que una de las estrategias para reprimir la movilización del magisterio era justamente atemorizar y amedrantar con el no pago y descuento de los días en paro. Pero justamente y para el caso de Bogotá desde la administración de Luis Eduardo Garzón las condiciones cambian: "...fue época de mucha represión hasta que llegó el gobierno 2003 de Lucho Garzón y obviamente sin ser la panacea comenzaron a bajar un poco no hubo más traslados discrecionales hubo un poco más de diálogo en las instituciones (...) la política neoliberal venía avanzando fuerte sobre todo la construcción de colegios en concesión aquí se frenó en el 2003 cuando quedó elegido Lucho Garzón"ⁱ Así mismo en una carta de la Junta Directiva de la ADE citada líneas arriba se afirmaba "Las condiciones subjetivas para el Paro Indefinido en Bogotá, no son las mejores, a pesar de las garantías sindicales que se ofrecen en la Administración Distrital para el ejercicio del derecho de asociación, la movilización y la protesta"ⁱⁱ. Del mismo modo el diario El Tiempo titulaba en Mayo de 2007 "El Alcalde Apoya el Paro de los Educadores" "Luis Eduardo Garzón aseguró que respalda la protesta de hoy porque el recorte de las transferencias que la Nación les gira a los municipios para educación y salud, también afecta a Bogotá"ⁱⁱⁱ.

Las condiciones políticas en Bogotá caracterizadas por una izquierda que por primera vez llega a ocupar escenarios institucionales de poder como la alcaldía, van a garantizar de alguna u otra forma el ejercicio de la protesta y la valoración desde la práctica, de escenarios institucionales para el ejercicio político de distintos sectores, entre ellos el magisterio.

BALANCES Y PROYECCIONES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL MUSEO DE LA RESISTENCIA Y LA MOVILIZACIÓN DEL MAGISTERIO BOGOTANO.

El desarrollo del proyecto permitió el encuentro académico y político de la Universidad con la escuela pública y con el sindicalismo. Una apuesta de academia en el que circulan distintas experiencias que configuran memorias, que emergen de las

afecciones de éste presente para dar cuenta de los distintos matices del pasado y apostar por posibilidades, por otros tiempos. En momentos en los que la defensa por lo público, por la educación pública parece ser una herejía al discurso tecnócrata neoliberal que impera, las memorias avisan sobre esos peligros que buscan privatizar todos los ámbitos de la vida, entre ellos el saber.

El proyecto permitió hacer visibles expresiones de cultura política en el magisterio bogotano, sus prácticas instituidas e instituyentes que se evidencian a partir de los usos políticos de la memoria y en donde los maestros se encuentran en sus experiencias de movilización y lucha, en sus *potencias* “De hecho, sin embargo, todo ejercicio del poder es institucional, porque el poder de la comunidad como *potencia* en sí no es un momento empírico inicial en el tiempo, sino un momento fundamental que permanece siempre en acto *debajo* de las instituciones y acciones (debajo de las potestas). Cuando se habla entonces de *ejercicio de poder* significa que se lo actualiza en alguna de sus posibilidades institucionales” que buscan incidir en escenarios institucionales de poder, principalmente el Congreso.

El Museo de la Resistencia, busca justamente ser un pretexto para generar colectivo en el interior del magisterio bogotano y en donde apropiado de las memorias, experiencias y saberes se encuentren en una movilización física y de pensamiento, éste es un museo de lo común no del inventario privatizador. Esta idea que emerge en el seno del trabajo desarrollado por el Circulo Pedagogía y Política del CEID ADE, busca como primera medida fortalecer los usos de la memoria histórica como estrategia de ejercicio pedagógico y político al interior del magisterio bogotano. Nuestra apuesta, es por una historia viva que construye identidades desde la memoria misma del maestro a partir de sus luchas, de las múltiples expresiones de movilización que han marcado una historia en muchas ocasiones invisibilizada por una historia oficial que ha dado cuenta del maestro apóstol, abnegado y en ocasiones derrotado. En otras palabras, ésta apuesta es una resistencia que se ejerce en el campo del saber y apunta hacia la configuración de un maestro militante por la vida.

Hablamos de museo en tanto lugar de encuentro con la palabra y el pensamiento del otro, ése otro es el maestro, la maestra luchadora que hace de la escuela y el barrio espacios de trinchera contra los poderes que buscan instrumentalizar e individualizar la vida. No damos cuenta del museo en tanto lugar de reminiscencia, en tanto espacio físico muerto privatizado por los intereses de unos pocos, sino más bien es un lugar vivo en donde la palabra acompañada de la expresión cultural, artística dan lugar al

maestro que ejerce poder y construye esperanza. En ése sentido nuestra resistencia es creativa, propositiva, es acción colectiva.

El Museo de la Resistencia y la Movilización del Magisterio Bogotano hace parte de una pedagogía viva, que se moviliza por la ciudad y que busca recuperar lugares de la memoria, de la historia viva del magisterio bogotano. Es por ello que busca recuperar espacios como el de la ADE sur, lugar emblemático y cargado de lucha y resistencia del magisterio bogotano, pero también busca descentrarse y llegar a las localidades, es allí cuando nuestro museo adquiere un carácter itinerante que busca el encuentro con la lucha de las localidades, su riqueza con las múltiples experiencias de movilización que se han dado en las últimas décadas y que pueden dar cuenta de estrategias de ejercicio de poder para nuestras luchas contemporáneas.

BIBLIOGRAFIA

ACEVES LOZANO, Jorge (2013). Un Enfoque metodológico de las historias de vida. en https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sitiosur.cl%2Fpublicaciones%2FRevista_Proposiciones%2FPROP-29%2F13ACEVES.DOC&ei=a9qkUuSDK9LokQeVyoCQDQ&usg=AFQjCNFOM5GIqEBPGETe57x9ShRCrIMRTQ&bvm=bv.57752919,d.eW0, consultado 15 de Agosto 2013.

BOLÍVAR BOTÍA Antonio “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002.

Calveiro Pilar. Los Usos Políticos de la Memoria. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICcinco.pdf>. Consultado el 21 de Agosto 2013.

Escobar Arturo, Álvarez Sonia, Daginio Evelina. Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Tomado de Herrera Martha, Pinilla Alexis, Infante Raúl, Díaz Carlos. (2005). La construcción de cultura política en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Herrera Cortes Martha Cecilia, Jilmar Díaz Carlos, Pinilla Díaz Alexis Vladimir, Infante Acevedo Raul, "La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales". Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 2005.

Londoño Botero Roció, Sáenz Obregón Javier, Perfiles de los docentes del Sector Público de Bogotá. EN <http://idep.edu.co/pdf/DOCENTES.pdf>. Consultado 1 de septiembre 2013.

Martínez Pineda María Cristina Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2012.

Martínez Pineda, María cristina, cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007 En Revista Educación y Cultura, CEID-FECODE, No 100, Bogotá, octubre 2013.

Ortega Valencia Piedad, Herrera Martha Cecilia, Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. En Revista Colombiana de Educación, N.º 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. pp 89-115.

MODERNISMO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (1870-1920)

Felipe Tavares de Moraes (USP)
felipetavaresmoraes@gmail.com

Rafaela Paiva Costa (UFMG)
rafaelapaivacosta@yahoo.com.br

O modernismo brasileiro se consagrou como um movimento de vanguarda estético-artística, sobretudo nas artes plásticas e na literatura, ligado às transformações sociais e culturais da região Sudeste do Brasil, cujo marco foi a realização em São Paulo da Semana de Arte Moderna (1922). No entanto, estudos recentes têm ampliado essa periodização, seus espaços de manifestação e o espectro de preocupações, questões e relações com o modernismo europeu.

Uma leitura que tem sido proposta desde a década de oitenta é a do modernismo como movimento político-intelectual desenvolvido a partir da consolidação do modo de produção capitalista no mundo ocidental e vinculado a projetos de *nação* e *nacionalidade*, desde a segunda metade do século XIX. Trata-se, portanto, de um processo histórico mais alargado, expressão de mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais que fomentou ânimos de ruptura com o passado e de construções identitárias nacionais.

O campo educacional desempenhou um papel estratégico na produção cultural dos projetos modernistas de nação para o Brasil. A educação foi concebida como promotora de símbolos e significados sobre nacionalismos e regionalismos, ao mesmo tempo em que poderia reproduzi-los por meios escolares e não-escolares. Campo de produção e legitimação de representações sobre nação, povo, raça, pátria e civilização centrais na formação cultural das novas gerações de brasileiros.

Na virada do século, a Amazônia era um espaço de relevante dinamismo econômico, social, cultural e artístico, financiado pela riqueza consequente da exportação da goma elástica. O modernismo também tomou contornos tanto estético-artísticos quanto político-intelectuais na região, pautando-se na constituição da história, cultura e nacionalidade brasileira, e contando contribuições originais acerca da especificidade amazônica, nos campos da pintura à escrita da história. Questões nacionais e regionais que movimentaram o debate educacional e suas relações com a produção cultural da época.

Nosso objetivo é problematizar a relação entre modernismo e educação na Amazônia brasileira, nas décadas finais do século XIX e iniciais do XX. Refletir sobre o movimento político-cultural modernista do modo como se expressou na Província/Estado do Pará, a partir dos anos 1870, especialmente com a proclamação da República (1889); e na participação do campo educacional em sua constituição, como dimensão política fundamental de construção e reprodução sócio-ideológica.

O texto está dividido em três partes, nas quais serão discutidos: 1) os significados de moderno, modernidade, modernização e modernismo na análise proposta; 2) a virada historiográfica na caracterização e nos limites do movimento modernista brasileiro; 3) expressões do modernismo amazônico e a dimensão educacional na formação e no desenvolvimento dos projetos artístico-modernizadores na Amazônia paraense da virada do século XIX para o XX.

Modernidade, Modernização e Modernismo – adaptações de um mundo moderno

De início, cabe esclarecer alguns termos fundamentais na discussão. Esclarecer, e não definir ou esgotar seus conceitos – temas de amplo debate historiográfico. A ideia é elucidar o sentido no qual *moderno*, *modernidade*, *modernização* e *modernismo* estão sendo empregados, a partir de uma bibliografia resumida. Dessa forma, objetivamos orientar a leitura por meio das escolhas conceituais realizadas no percurso da construção do objeto. No modo como os utilizamos, estes termos denominam uma *qualidade*, um *fenômeno*, um *processo* e uma *reação* às transformações em curso no século XIX.

Começemos pelo fenômeno: afinal, o que é *modernidade*? O termo em si foi lançado por Baudelaire, no artigo *Le peintre de la vie moderne*, de 1863 (LE GOFF, 1990). Quanto ao significado, podemos dizer que se refere “ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GILDDENS, 1991, p. 8); ou ainda à “sensação avassaladora de fragmentação, efemeridade e mudança caótica” (HARVEY, 2000, p. 21). Sua história, no entanto, é anterior ao turbilhão de eventos do mundo oitocentista.

Naquilo que Berman (1986) caracteriza como a primeira fase da modernidade, do início do século XVI até o fim do século XVIII, há o início da experimentação da vida moderna, ainda sem senso de comunidade moderna *per se*. É a partir da Revolução Francesa (1789-1799) que este sentimento do público, da partilha do viver social e político, é ampliado, mas ainda com a lembrança do mundo que não é moderno por inteiro. Da dicotomia gerada por essa sensação de viver em dois mundos, para o autor, nascem as ideias de modernismo e modernizaçãoⁱ. “A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todos e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas e inerentes” (HARVEY, 2000, p. 22).

À intensificação do processo de transformações técnicas, urbanas, industriais e científicas que caracterizam a modernidade e que aceleraram os sentidos e a percepção do tempo e do espaço, a partir do século XIX, chamamos de *modernização*. Mudanças de largo alcance nas esferas política, econômica e social, inter-relacionadas, que repercutiram no sistema internacional. Trata-se, ainda, mais do que a difusão de instituições, valores e técnicas de origem europeia, “um processo aberto e contínuo de interação entre as várias instituições, culturas e técnicas” por todo o ocidente (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 768). Este cenário moderno é descrito por Berman por meio de seus

engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite, quase sempre com aterradoras consequências para o ser humano; jornais diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de *medias*, que se comunicam em escala cada vez maior; Estados nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais de capital; movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima; um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de um estorrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade (BERMAN, 1986, p. 17).

Todo o sentido do moderno vivenciado no século XIX, sobretudo nas suas últimas décadas, esteve imbuído de uma fé inabalável no progresso social e na rejeição do passado convencional como preparação do caminho para o futuro, para a evolução de novos tipos de homens, sociedades e artes (BRADBURY; MCFARLANE, 1989). O *moderno* é, portanto, a qualidade que os caracteriza – a esses homens e suas criações. Aos feitos e efeitos do processo da modernização: os frutos da modernidade.

Dos quatro termos, *moderno* é mais antigo. Aparece no baixo latim, com a queda do Império Romano no século V, significando apenas ‘recente’. Em oposição, ‘antigo’, na Idade Média, podia ser ‘que pertence ao passado’ ou, mais especificamente, à Antiguidade, como a época é chamada no Ocidente desde o século XVI. Quando a história passa a ser dividida em três Idades: Antiga, Medieval e Moderna, o *moderno* se opõe mais à época imediatamente anterior (Medieval) que ao mundo antigo, cuja civilização gozava de prestígio entre os renascentistas (LE GOFF, 1990). É na metade do século XIX que o *moderno* passa por sua maior transformação, com o aparecimento do conceito de ‘modernidade’.

Já a palavra Modernismo é um neologismo que surge em meados do século XIX que corresponde muito vagamente a uma corrente de estilos e conteúdos poéticos novos. Passadas algumas décadas, também passou a indicar, entre outras coisas, o surgimento das vanguardas artísticas e de novas descobertas científicas. É um movimento que não pode ser homogeneizado, mas que é caracterizado por “um estado de espírito marcado por aspirações comuns, mas de valências diversas” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 766).

Concordamos que *modernismo* é a resposta ao processo da modernização: “a tomada de consciência das rupturas com o passado e da vontade coletiva de as assumir”; uma consciência estética, psicológica e histórica caracterizada pela

“percepção daquilo que se passou a chamar, em certas épocas, a aceleração da história” e pela “pressão que os progressos materiais exercem sobre as mentalidades contribuindo para as transformar” (LE GOFF, 1990, p. 173).

Reação às novas condições de produção (a máquina, a fábrica, a urbanização), de circulação (os novos sistemas de transportes e comunicações) e de consumo (a ascensão dos mercados de massa, da publicidade e da moda de massas) que forneceu não apenas os meios de absorver, codificar e refletir sobre essas rápidas mudanças, como sugeriu linhas de ação capazes de modificá-las ou sustentá-las (HARVEY, 2000).

São as movimentações, articulações, discursos coletivos, de caráter social, cultural, político, artístico e intelectual, que os modernistas construíram na relação com a modernização. “Uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização” (HARVEY, 2000, p. 97). É, portanto, uma ação, um movimento, de um mundo em transformação:

Todos os grandes modernistas do século XIX atacaram esse ambiente, com paixão, e se esforçaram por fazê-lo ruir ou explorá-lo a partir do seu interior; apesar disso, todos se sentem surpreendentemente à vontade em meio a isso tudo, sensíveis às novas possibilidades, positivos ainda em suas negações radicais, jocosos e irônicos ainda em seus momentos de mais grave seriedade e profundidade (BERMAN, 1986, p. 17).

Foram variadas as reações dos modernistas ao processo de modernização vivenciado em diferentes épocas. Suas visões e revisões constituíram “orientações ativas em relação à história, tentativas de conectar o conturbado presente com o passado e o futuro” (BERMAN, 1986, p. 31). São marcadas por tensões entre internacionalismo e nacionalismo, globalismo e etnocentrismo, universalismo e privilégios de classe; por um “forte apego à ideia de uma arte de vanguarda internacional de elite mantida numa frutífera relação com um forte sentido de lugar” (HARVEY, 2000, p. 33).

O modernismo é também, em larga medida, um fenômeno diretamente relacionado com a experiência do crescimento urbano, da forte migração para as cidades, da industrialização, da mecanização que caracterizaram a modernização, e dos seus consequentes problemas psicológicos, sociológicos, técnicos, organizacionais e políticos (HARVEY, 2000).

Contudo, mesmo sendo a arte da modernização (BRADBURY; MCFARLANE, 1989), o modernismo é mais do que um acontecimento estético. É, efetivamente, uma tendência internacional, marcada por um volume de ideias, formas e valores

circulantes, que traz em si uma reação altamente estética. Mas é também um movimento “fundado no postulado de que o registro da consciência ou da experiência moderna não era um problema de representação, mas um profundo dilema cultural e estético” (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 21). Em suma, diversos países vivenciaram o modernismo como

(...) um louvor e uma denúncia de uma era tecnológica; uma alegre adesão à crença de que os antigos regimes da cultura haviam acabado, e um profundo desespero com o receio por um tal fim; uma mistura das convicções de que as novas formas eram fugas ao historicismo e às pressões do tempo com as convicções de que eram exatamente as expressões vivas dessas mesmas coisas. E, na maioria dos países, a década efervescente foi a de 1890. Assim, o modernismo realmente tem suas fases distintas e suas diversas linhas e tradições, mas seria muito proveitoso tentar relacioná-las e conciliá-las (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 35).

A partir dessa compreensão sobre *modernidade*, *moderno*, *modernização* e *modernismo* enquanto fenômeno, qualidade, processo e reação às demandas de um mundo em transformação, passamos à análise do modernismo brasileiro em sua expressão múltipla e diversa. Vale adiantar que, vinculado ao modo como a experiência vinha se dando em outras partes do globo durante todo o século XIX, especialmente pós-1848, o movimento apresentaria características originais e se manifestaria muito diversamente em várias partes do país.

No entanto, uma expressão cultural específica, temporal e geograficamente localizada, simulou uma versão homogênea do modernismo no imaginário social, de maneira restrita e resistente, e sustentada inclusive pelo conhecimento histórico que se produziu sobre o tema em quase todo o século XX. É sobre essa complexidade e sobre as discussões em torno da construção dessa memória historiográfica que versará a próxima parte do texto.

Historiografia brasileira e modernismo – “tradição de ruptura”

Do ponto de vista da história da cultura e crítica literária, a historiografia produzida sobre o modernismo considerou determinados marcos e construiu uma periodização¹. São Paulo é o espaço. A década de 1920 é o tempo. A Semana de Arte Moderna de 1922, mais especificamente, é o marco de ruptura estético-artística conduzido segundo as vanguardas artísticas europeias: uma *ruptura* na cultura brasileira. Qualquer manifestação literária ou artística anterior, híbrida e deslocada, foi

qualificada como “pré-modernista”. O Brasil moderno surgia na década de 1920, conduzido pela locomotiva paulista e seu crescimento econômico e demográficoⁱ.

Mas, a partir das décadas de 1980 e 1990, alguns estudos passaram a questionar aquela historiografia, pensando o modernismo como um movimento mais diverso e complexo, em diferentes tempos e espaços, constituído por projeções futuristas e revalorizações do passado, cujo programa era redescobrir o país. O surgimento do Brasil moderno se desloca para os anos 1870. Nesse momento, o mesmo sentimento e consciência e de ruptura entre os “novos” e os “velhos tempos”, entre o Brasil do “futuro” e o Brasil do “passado”, que tomou conta da geração do pós-Grande Guerra, fora experimentado pelos homens e mulheres com o fim da guerra com o Paraguai, o lançamento do Manifesto Republicano, a imigração europeia, a luta abolicionista, a construção da nação/nacionalidade.

“Um bando de ideias novas esvoaçavam sobre nós de todos os pontos do horizonte”, registrou Sílvio Romero (1926 [1868], p. 26). Ou, nas palavras de Mário de Andrade (1974 [1942], p.231): “(...) impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reverificação e mesmo remodelação da Inteligência nacional”. Seja no século XIX, seja no XX, o modernismo representou a necessidade de atualização da inteligência brasileira frente às inovações técnicas e culturais em avanço na Europa e nos Estados Unidos.

Nesse sentido, concordamos com as formulações de Francisco Foot Hardman (1992) e Monica Velloso (2003) sobre o modernismo como um movimento ocorrido entre 1870 e 1920. Ambos registraram que o historiador, educador e crítico literário José Veríssimo, no *História da Literatura Brasileira* (1963 [1916]), definia este conjunto de transformações nos modos de percepção e sentimento como “modernismo”.

Hardman apresenta apontamentos e questionamentos sobre os sentidos do modernismo. Sobretudo, o sentido consagrado a partir dos modernistas paulistas que homogeneizaram um processo mais amplo segundo o seu ponto de vista de vanguarda, com valores, temas e linguagens estético-artística. O argumento está no fato deste processo – em razão das brutais transformações técnicas, sociais, econômicas e culturais entre 1870 e 1920 – ter modificado as formas de concepção do espaço e do tempo, bem como promoveu o choque de temporalidade em trânsito entre o messianismo romântico e o maquinismo iluminista, a cultura popular e a cultura erudita, o sertão e o litoral etc.

Neste momento são construídas imagens/representações sobre o maquinismo moderno na cultura brasileira, formando um *continuum* mental de

múltiplas e contraditórias combinações, organizado em duas tradições fundantes do processo de modernidade: por um lado, a *eufórico-diurno-iluminista*, com adesão irrestrita aos valores da civilização técnica industrial e projetos otimistas do futuro; por outro, a *melacólico-nortuno-romântico*, que consistiu na aversão a sociedade urbana e industrial e na volta ao passado como forma de regeneração social.

Deste modo, aquele sentido unívoco atribuído ao movimento modernista encaminhou três efeitos nocivos, do ponto de vista heurístico: a) exclusão do amplo e multifacetado universo sociocultural, político e regional que não se enquadrava nos cânones de 1922; b) redução das relações internacionais da cultura brasileira aos contatos com movimentos estéticos europeus; c) definição esteticista do próprio modernismo, abandonando as dimensões políticas sociais, filosóficas e culturais, decisivas na percepção do choque de temporalidades, na experiência de antigo/moderno antes de 1922. Por outro lado, os questionamentos levantados por Hardman são:

Modernismo, qual? Dos artistas de 1922 ou de 1900? Da geração de 1930 ou de 1870? Dos comunistas de 1922 ou do movimento operário socialista e libertário das décadas precedentes? Dos arquitetos acadêmicos ou dos engenheiros de obras públicas? Dos ‘tenentes’ dos anos 20 ou dos abolicionistas e republicanos de meio século antes? Dos poetas metropolitanos ou dos seringueiros do Acre? Dos fios telegráficos da Comissão Rondon ou dos índios rebeldes? De Mário e Oswald de Andrade ou de Mário Pedrosa e Lívio Xavier? Da revolução ‘técnica’ ou da revolução ‘social’? Dos nacional-integralistas ou dos bolchevistas? Do Manifesto Antropófago ou do Primeiro de Maio? (HARDMAN, 1992, p. 303).

Por sua vez, Monica Velloso concebe o modernismo como movimento político-intelectual na perspectiva da *simultaneidade*, da *continuidade* e da *pluralidade*, definindo-se pela busca da brasilidade e da identidade nacional, na tensão e ambivalência entre regional e nacional, erudito e popular, litoral e sertão, universal e nacional. É simultâneo porque são diferentes manifestações do modernismo acontecendo ao mesmo tempo, em diferentes espaços, como Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Na simultaneidade consiste a pluralidade de tempos, espaços e tradições. Os vínculos de continuidade entre a geração de 1870 e a geração de 1920 se estabelecem nas tradições filosóficas e intelectuais que são retomadas e reelaboradas para a construção da nacionalidade e da cultura brasileira, no século XIX e no século XX.

Um exemplo disso é a comparação por ela proposta entre o modernismo carioca e o paulista: no Rio de Janeiro, o modernismo estaria mais diretamente ligado a temáticas e linguagens da cultura popular. Articulado por intelectuais boêmios, cuja linguagem humorística, sobretudo a da caricatura, era a forma de expressão cultural e política, pautado nos domínios do informal e do espontâneo. O moderno é apreendido como experiência. Velloso afirma:

No Rio de Janeiro, particularmente, é de fundamental importância considerar os espaços informais da cultura na constituição de sociabilidades, que, em muito, contribuíram para a dinâmica modernista. As ruas, largos, praças, os cafés literários e principalmente as festas populares propiciaram o encontro de distintas percepções, valores e concepções sociais. E é a partir desses espaços que deve ser compreendida a cultura urbana modernista. A idéia de organizar um movimento para discutir de forma sistemática a questão da identidade cultural brasileira não encontrou disponibilidade nem adeptos no Rio de Janeiro (VELLOSO, 2006, p. 370-371).

Por contraste, o modernismo paulista dedicou-se a pensar a identidade cultural brasileira por três perspectivas: o grupo verde-amarelo (Cassiano Ricardo, Plínio Salgado e outros), o Manifesto Pau-Brasil/Antropofágico de Oswald de Andrade, e a brasilidade de Mário de Andrade. Distintas propostas de nacionalidade, embora houvesse em comum a preocupação em pesquisar as características da cultura brasileira, atualizada de acordo com os parâmetros da cultura europeia e demarcando a especificidade nacional. O moderno é expresso em pensamento, proposta. Nesta comparação, vê-se a pluralidade e simultaneidade do modernismo carioca e paulista como formas de percepção e experiência do processo de modernização das primeiras décadas do século XX (VELLOSO, 2006).

Sobre esse processo de modernização, José Murilo de Carvalho (1998) faz uma importante ponderação. No intervalo 1870-1914, para além de todas as “campanhas civilizadoras” de modificação dos espaços urbanos das grandes cidades, do saneamento e higienização, do avanço da industrialização e da imigração europeia, prevaleceu a *força da tradição*. E prevaleceu tanto nos setores populares dos espaços rurais e urbanos, resistindo às imposições modernizadoras na dinâmica e legitimidade de suas formas de cultura e sociabilidades; como entre as elites políticas e intelectuais modernizadoras, para as quais este processo significava uma forma de distinção e hierarquização que reforçavam a sua hegemonia compreendida como *civilização* e *progresso*: a imposição do seu modo de vida e visão de mundo sobre o conjunto da sociedade, a partir de um *autoritarismo*, ora violento, ora paternalista.

A partir desta matriz de discussão, um conjunto de trabalhos foi construído perscrutando a modernidade brasileira e o seu processo de modernização, por diferentes modos de percepção, consciência e sentimento na configuração do modernismo. Mesmo que alguns destes trabalhos não se orientem claramente pela categoria “modernismo”, suas análises encaminham a compreensão da *continuidade* entre os processos de modernização e a sua percepção social, cultural e política pelo conjunto da sociedade brasileira – sobretudo, os intelectuais associados às elites modernizantes – entre três últimas décadas do século XIX e as três primeiras décadas do século XX.

Três autores são fundamentais para se considerar esses processos sob a categoria “modernismo”: Nicolau Sevcenko (2003 – [1983]), Flora Süssekind (1987) e Francisco Foot Hardman (1988). São trabalhos que iniciam a discussão de uma leitura ampliada do modernismo, questionando aquela “tradição de ruptura”, ao selecionarem, respectivamente: as formas de engajamento e produção literária dos intelectuais e seus projetos de sociedade, especialmente aqueles escritores que eram considerados “pré-modernistas”, como Lima Barreto e Euclides da Cunha; os modos pelos quais o processo de modernização produziu novas formas de consumo e sensibilidade cultural entre o público e os escritores, mediados pelas inovações técnicas; e as imagens e representações do maquinismo moderno, a inserção da modernidade na selva, a partir da construção da ferrovia Madeira-Mamoré.

Outros trabalhos que tratam deste mesmo momento de virada de século, sem abordar diretamente a categoria “modernismo”, mas operam com a ideia de *continuidade*: Nísia Trindade Lima (1999), Eliana de Freitas Dutra (2005) e Luciana Murari (2009). Respectivamente, estes estudos abordaram: a emergência do pensamento social brasileiro e a sua institucionalização universitária; projetos políticos dos impressos de grande circulação, como os almanaques, para o debate sobre a construção da identidade nacional; as representações sobre a natureza na cultura brasileira no contexto do processo de modernização.

Assim, pautados nos argumentos de Hardman, Velloso e Carvalho, ao lado desta historiografia mais recente, consideramos o modernismo como movimento político-intelectual dos séculos XIX e XX, a partir de 1870, que expressou a consciência social, política e cultural de percepção e experiência da sociedade sobre o processo de modernização. Por sua vez, encontrou nos intelectuais e artistas uma forma de interpretação aguçada desse processo em termos de “um bando de ideias novas”, de “atualização da inteligência brasileira”, na oscilação entre razão iluminista e a subjetividade romântica, operando a articulação entre presente, passado e futuro da

passagem ambivalente, contraditória e ambígua da sociedade brasileira à modernidade.

Educação e projetos político-modernizadores na Amazônia

Entre o século XIX e o XX, o processo de modernização na Amazônia representou a expansão simultânea da mundialização do capital e da cultura das nações europeias para regiões periféricas do globo terrestre. Inglaterra e França eram consideradas os bastiões do que havia de mais avançado em termos econômicos, sociais e culturais. Do ponto de vista da burguesia industrial, a *Belle Époque* consistia no processo civilizatório de unificação das sociedades humanas com os avanços da técnica e as benesses da cultura erudita. A expansão e consolidação do modo de produção capitalista e seu panegírico ideológico de progresso e civilização.

O Rio de Janeiro, neste momento, é a capital do arrivismo e a República dos Conselheiros. É a capital da *Belle Époque* no Brasil. A política do quadriênio de Campo Sales (1898-1902) fortalecida pelo arranjo político oligárquico da “política dos governadores”, proporcionou estabilidade econômica interna e recuperação da credibilidade junto aos centros financeiros internacionais. Isto garantiu a circulação de capitais estrangeiros, sobretudo inglês, somados aos excedentes da economia cafeeira no Vale do Paraíba, e o investimento e especulação no processo de modernização da capital da República.

A implementação da vacinação obrigatória, a realização da Exposição Nacional e construção da Avenida Central, associados à ampla reorganização da infraestrutura produtiva e urbana, ficou conhecido na linguagem dos cronistas a época como “regeneração”: a modernização em curso concretizava-se segundo os princípios da higiene, exibicionismo, embelezamento e racionalidade burguesa. Conforme Nicolau Sevckenko, houve quatro diretrizes de ordenamento:

(...) a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense (SEVCENKO, 2003 [1983], p. 43)

Nesse circuito do capital, Belém e Manaus foram introduzidas como fornecedoras de matérias-primas para a nascente indústria automobilística: a

economia extrativista da borracha dinamizava-se segundo suas demandas. Os fluxos de capitais ingleses e de bens simbólicos franceses marcaram a inserção da Amazônia na modernidade: reestruturação e embelezamento urbano segundo a razão econômica e a estética cosmopolita do mundo burguês (COELHO, 2002)ⁱ.

A expansão da economia da borracha no Pará ocorreu, inicialmente, com os capitais e créditos da elite extrativa local e o incipiente setor bancário e de seguros, os quais, paulatinamente, foram cedendo lugar aos investimentos estrangeirosⁱ. Com a intensificação da produção gomífera, foram necessárias modificações na infraestrutura urbana que acompanhassem o dinamismo econômico: portos, docas, armazéns, trapiches, ampliação e saneamento das avenidas centrais. A cidade de Belém transformou-se, de uma acanhada e barroca cidade colonial, em uma capital moderna e cosmopolita, diretamente ligada às demandas europeias (WEINSTEIN, 1993).

Segundo as exigências de reorganização do espaço público, de acordo com as necessidades crescentes de circulação de capitais, mercadorias e pessoas, foram empreendidos: a instalação de energia elétrica; a construção do sistema de abastecimento de água e esgotamento sanitário; adoção de iluminação pública; instalação de bondes elétricos; estabelecimento do calçamento, arborização e coleta de lixo; imposição de um draconiano código de posturas: a regulamentação, controle e fiscalização dos comportamentos proibidos e permitidos nos logradouros públicos, segundo rígidos critérios de moralidade e urbanidade; a edificação de praças, hortos, amplas avenidas e bulevares.

Todas essas modificações ficaram concentradas nos espaços centrais da cidade, representando sua crescente inserção na modernidade, uma vez que foram construídas de acordo com o modelo urbanístico do barão de Haussman, prefeito de Paris à época, primando pela funcionalidade urbana e a beleza arquitetônica. Belém tornava-se a Paris nos Trópicos. A capital importadora da civilização e exportadora de borracha.

Essas transformações, que já ocorriam nas décadas de 1870 e 1880, foram intensificadas na década de 1890, a primeira década do regime republicano, sobretudo na Intendência de Antonio Lemos. Sob sua administração, o poder público paraense afeiçoou as riquezas da economia gomífera como meios de materialização do processo de modernização, mediante a vultosos empréstimos no Brasil e no exterior. As dívidas contraídas no Brasil, na ordem de 20 mil contos de réis, foram sanadas por dois empréstimos externos junto ao *Ethelburg Sindecate*, no valor de 1 milhão e 60 mil libras esterlinas. Sendo que as receitas anuais da Intendência nem atingiam 7 mil contos de réis (SARGES, 2002).

Nesse contexto, o Código de Posturas Municipais representou o dispositivo legislativo de concretização dos signos da modernidade no reordenamento da cidade pautados nos critérios de funcionalidade e beleza. Um severo instrumento de controle e fiscalização das atividades comerciais e dos comportamentos sociais no espaço público. A partir do serviço sanitário e da saúde pública, buscou-se disciplinar os hábitos dos cidadãos regulando, por exemplo, estabelecimentos comerciais considerados propícios a propagação de doenças epidêmicas - como hotéis, restaurantes, hospedarias, casas de pensão. Também estiveram em pauta a regulação dos matadouros e a comercialização de carne verde; a limpeza pública e a coleta regular de lixo; a construção de fornos crematórios; a instauração do sistema de abastecimento de água e esgoto; e o estabelecimento de necrotérios.

Várias dessas medidas também estiveram ligadas ao amplo plano de reforma urbanística que contou com a construção de bulevares, praças, monumentos, bondes elétricos, calçamento de ruas, iluminação elétrica, concentração da venda de alimentos nos mercados e recolhimento de mendigos nos asilos recém-construídos. Estas políticas, ancoradas nos princípios da higienização e medicalização da cidade, objetivavam estabelecer a ordem profilática de manutenção da segregação entre o centro urbano embelezado e saneado e as periferias alagadas, emporcalhas, miasmáticas e fedorentas (SARGES, 2002).

Também no campo das artes esse esforço de modernização foi sentido e incentivado. A produção artística regional contava não apenas com o consumo da elite paraense, mas, especialmente, com o costume de aquisição de peças pelos governantes para a ornamentação de espaços públicos. Esse financiamento esteve igualmente conectado à construção de uma imagem moderna da cidade, aos moldes europeus, que solidificava “o papel do mecenato na postura e atuação das principais lideranças políticas locais” (FIGUEIREDO, 2001, p. 49). Aliás, mesmo depois do declínio da exportação da borracha, a partir de 1908, esse cenário não sofreu retração. Pelo contrário: “o que se viu a partir de 1916 foi, pelo contrário, uma vigorosa inserção política dos intelectuais paraenses na arena pública e nos debates sobre a história do Brasil e da Amazônia” (FIGUEIREDO, 2001, p. 115).

A partir dos anos 1870, a busca por uma arte nacional entendida e defendida a partir do regional se constituiu num dos anseios desses intelectuais. Se reivindicava uma arte e literatura propriamente amazônica, ‘valores nossos’, inclusive defendendo o uso ‘de um léxico local’. A produção cultural de enfrentamento das questões do presente partir de uma leitura do passado, na qual contribuições para formação da identidade nacional eram constituídas conforme a cultura amazônica. Nas artes,

brasileiros e emigrados passavam a retratar a natureza equatorial amazônica a partir de uma linguagem própria dentro de um diálogo político com o resto do país, sem perder de vista as especificidades locais e os interesses da nação (FIGUEIREDO, 2001).

Essa perspectiva foi intensificada com a geração de 1920, quando a busca e defesa de uma arte ‘brasílica’ e regional dentro do modernismo amazônico passou a traçar conexões e significados da arte e da história dentro dos círculos intelectuais, por meio de novas angulações, inclusive na afirmação “de um léxico local” (OLIVEIRA, 2011). A revista literária *Belém Nova*, inaugurada em 15 de setembro de 1923, é a instituição articuladora dos considerados “novos”, quer dizer, aqueles que pretendiam renovar os modos pelos quais eram produzidas as manifestações artísticas e culturais em Belém. Em suas páginas foram lançados quatro manifestos que buscam apresentar de maneira programática este processo de renovação: *O Manifesto da Beleza* (1923), de Francisco Galvão; *À Geração que Surge* (1923), de Abguar Bastos; *Uma reação necessária* (1923), de Bruno de Menezes; e *Flami-n’-assú* (1927), também de Abguar Bastos. Por diferentes formas, os manifestos procuraram traçar uma linha divisória entre a tradição e a inovação, entre o novo e o velho, demonstrando o lugar da cultura amazônica na formação da cultura brasileira, ao mesmo tempo, vão dando o tom do diálogo com as inovações advindas da paradigmática – ou pelo menos assim queriam os paulistas – Semana de 1922 (QUEIROZ, 2013).

No *Manifesto da Beleza*, Fernando Galvão compreende o movimento modernista como um movimento plural constituído pelas distintas contribuições de artistas e autores de diferentes regiões e linguagens artísticas do Brasil. Por outro lado, Abguar Bastos, no *À Geração que Surge*, contradiz essa característica supostamente agregadora do modernismo, uma vez que considera existir certa hegemonia na produção cultural brasileira e era necessário desarticulá-la; segundo ele, era necessário que os intelectuais do Norte e Nordeste se afirmassem diante dos intelectuais sulistas a partir de ações – promoção de concursos literários, incentivos a publicações etc. – que movimentasse o cenário cultural. Por sua vez, em *Uma reação necessária*, Bruno de Menezes propõe a independência aos modelos estrangeiros a partir da afirmação da produção artística com características cada vez mais regionais – na contração do modernismo paulista que propunha um diálogo entre nacional e estrangeiro. Por fim, mais uma vez Abguar Bastos, no seu *Manifesto aos intelectuais paraenses*, também conhecido como *Flaminassu*, reafirmar sua verve regionalista ao propor colocar em relevo a cultura amazônica (sobretudo, pela característica peculiar

de sua linguagem) no cenário nacional, dominado por uma timbre transoceânico (QUEIROZ, 2013).

O modernismo amazônico é analisado pela fortuna crítica como um movimento literário e estético cujo desenvolvimento é bastante peculiar nas suas propostas e debates, evidenciado em seus manifestos, e que dialoga com posturas e atitudes intelectuais apresentadas pela Semana de Arte de 1922, em São Paulo. Leituras e reflexões mais atuais, relacionadas à historiografia, pontuam o projeto político do modernismo amazônico no que diz respeito às suas contribuições para a constituição da identidade nacional, a partir do ponto de vista regional. Em ambas as interpretações, o marco comum é o pressuposto do modernismo amazônico como um movimento surgido na década de 1920.

Este projeto político-modernizador concretizado no financiamento estatal das artes e nas reformas da estrutura produtiva e urbana, que às exigências do acelerado movimento econômico integrado ao mercado internacional buscava se adequar, objetivava a introdução da Amazônia na modernidade. Do ponto de vista político, a educação foi um dos elementos de composição do quadro de modificações, cuja preocupação fundamental é a construção do arcabouço ideológico legitimador do processo de mudanças: a constituição modernista de uma cultura política que articula o presente de transformações a um futuro de progresso. Nele, o passado – a história – foi o palco de construção de suas representações.

Nos primeiros anos republicanos, há uma preocupação maior com os esforços institucionais de implementação da instrução pública, de modo a fazer da escola um bem público de responsabilidade do Estado. Essa pretensão estava relacionada ao projeto republicano de educação: *a civilização da mocidade brasileira*. Daí o processo de transformação na relação entre professor, alunos e os métodos de ensino, e o surgimento das estatísticas educacionais como demonstração dos feitos e dos desafios a serem enfrentados pelo regime republicano. Nele, as reformas educacionais e a *formação de professores*ⁱ tomaram uma dimensão fundamental na constituição da nação brasileira e na instituição educativa por excelência: a escola, local de aprendizado não só de conhecimentos, mas de valores cívicos e morais necessários à regeneração da sociedade (GOMES, 2002).

Novidades curriculares são introduzidas por reformas educacionais no processo de formação do futuro cidadão, para favorecer a formação de uma nova ordem social positiva. A Reforma Geral da Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará, por exemplo, regulamentada pelo Decreto nº 149 de 07 de maio de 1890, estabeleceu, dentre outras coisas, que as escolas primárias fossem divididas

em elementares e populares; criou os Conselhos Escolares Municipais, para envolver e responsabilizar os municípios na questão educacional; instituiu o fundo escolar, uma forma de complementar as despesas com o ensino público e viabilizou a frequência obrigatória (BARROSO, 2005, p. 101).

Ao conhecimento histórico escolar, presente não apenas na *disciplina escolar* História, foi atribuída a disseminação de um passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria, onde a identidade esteve no centro das reflexões e assumiu importância política elevada. Por meio dele, é tecida uma rede comum de significações nas quais símbolos e significados de natureza política são produzidos, reconhecidos, apreendidos e utilizados coletivamente como dispositivos orientadores e/ou transformadores de práticas, valores e normas sociais de um determinado contexto histórico.

No Brasil, isto se deu após a Independência (1822), no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império (1822-1889); desse momento até a década de 1930, a questão da identidade esteve no centro das reflexões sobre a construção da nação e a maneira como esta história deveria ser contada assumiu importância política elevada:

Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História. Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primário e secundário (...) apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente (FONSECA, 2011, p. 50).

A História, enquanto disciplina escolar que se formou na esteira do Instituto Histórico e Geográfico do Brasilⁱ, objetivava instruir os brasileiros sobre a riqueza da nação e, já nas últimas décadas do século XIX, sobretudo com a proclamação da República (1889), também buscava preparar o novo cidadão republicano. Outra instituição fundamental na estruturação da disciplina escolar História foi o Colégio Imperial Pedro II, criado no mesmo ano do IHGB.

O Pedro II era o estabelecimento oficial do ensino secundário, preocupado na formação da elite imperial, para a qual o projeto civilizatório do Estado estava direcionado. A maioria dos professores catedráticos eram também sócios do Instituto.

Os programas de ensino eram estabelecidas pelo governo e seus conteúdos elaborados pelos professores catedráticos, muitos autores de livros didáticos utilizados pelos alunos e que passaram a ser referência nas demais províncias do Império (CARDOSO, 2013).

A história que predominou nos livros era notadamente biográfica e factual, com o intuito de oferecer bons exemplos e lições cívico-patrióticas, tornando-se junto com a Geografia Pátria e Língua Pátria, uma disciplina fundamental na formação do cidadão nacional (NADAI, 2011). Discurso ufanista, apresentando o Brasil aos brasileiros, ressaltando suas raízes, suas batalhas, a grandeza de seu território, suas qualidades naturais; seus heróis e feitos, seja de natureza política, militar ou científica serviriam de modelo para o estudante, com tributos ou qualidades que deveriam ser cultivadas.

Fora dos limites escolares, buscava-se para a disciplina seu status científico: uma história pautada na imparcialidade do historiador e na farta pesquisa documental, aspectos imprescindíveis para um fazer histórico cada vez mais científico. Para as escolas, “predominava a preocupação com a sistematização do saber histórico, de maneira a tornar atraente e interessante para o estudante, sem perder a objetividade, e que atendesse aos interesses pátrios e nacionais sem, no entanto, deixar de ser científica” (CARDOSO, 2013, p. 83).

Na entrada do século XX, os temas de História Pátria regional foram não só instituídos nos programas de História, como também recomendados a serem abordados antes dos conteúdos de História Geral e Universal, mudança estabelecida com o regulamento do ensino primário de 1919, onde as temáticas de História do Pará são inseridas a partir do 2º ano primário Complementar. Essas transformações estão vinculadas à imprescindível necessidade de abordar e produzir temáticas locais pela intelectualidade, preocupações na qual os modernistas e sua produção didática são protagonistas (CARDOSO, 2013).

Essas disciplinas seriam vitais para forjar uma identidade regional ou Amazônica baseada na memória do seu povo e de seus heróis. Na virada do XIX, contexto já republicano, funda-se o Instituto Histórico e Etnográfico (posteriormente geográfico) do Pará (IHGP), em 1900, juntamente com Academia Paraense de Letras (APL), *locus* privilegiado da intelectualidade paraense a serviço das ideias civilizatórias, de modernidade e progresso, produzindo e pensando a realidade localⁱ. Como os demais institutos, se colocou na condição de intérprete e ‘guardião do passado’, cultuando os grandes vultos e heróis, exaltando as narrativas históricas e biográficas (CARDOSO, 2013).

Guardião da História do Pará e do Brasil, e de um tipo de memória e de história, o IHGP e seu olhar sobre o passado passaram a ser veiculados não só na RIHGP, mas também nos livros didáticos oficiais que circulavam em Belém nas primeiras décadas do século XX. A exemplo de seu par nacional, muitos intelectuais do IHGP se dedicaram a tarefa de elaboração desses compêndios, concernentes com o projeto patriótico dos institutos de maneira geral” (CARDOSO, 2013, p. 69).

Nesse sentido, pretendemos indicar no escopo deste texto, uma ampliação do conceito de modernismo amazônico: um movimento político-intelectual formado no arco temporal entre 1870 e 1920, cujo espectro de realizações não se restringe a aspectos artísticos e estéticos e se potencializa no tensionamento entre regional e nacional para a constituição da identidade brasileira, uma vez que a *educação* apresenta-se como uma das formas de linguagem e prática política dos intelectuais modernistas no enfrentamento do presente, através da leitura do passado e projeções do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: _____. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974 [1942]. p. 231-254.
- BARROSO, Wilson da Costa. *Educação e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública primária nos anos de 1889-1897*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém-Pa: [s.n], 2005.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Modernismo / Modernização. In: _____. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Unb, 1998, p. 766-777.
- BRADBURY, Malcolm; MCFARLANE, James. *Modernismo: guia geral 1890-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BRITO, Mário da Silva. *História do Modernismo Brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. *“Alma e Coração”: O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História escolar no Pará republicano (1900-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2013.
- CARVALHO, José Murilo. Brasil 1870-1914: a força da tradição. In: _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora da UFMF, 1998, p. 107-129.

COELHO, Geraldo Mártires. *No coração do povo: o monumento à república em Belém – 1891-1897*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

DUTRA, Eliana de Freitas. *Rebeldes literários da República: história e identidade nacional no Almanaque Brasileiro Garnier (1903-1914)*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Eternos Modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929*. 2001. 315f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2001.

FONSECA, Thais N. L. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GILDDENS, Anthony. Introdução. In: _____. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991, p. 8-52.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. IN: GOMES, Ângela de Castro, PANDOLFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena (Orgs). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

_____. Antigos modernistas. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 289-305.

HARVEY, David. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. In: _____. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 13-108.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: _____. *História e Memória*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990, p. 149-178.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan; IUPERJ; UCAM, 1999.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres. *A década de 1920 e a gênese do Brasil Moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

MURARI, Luciana. *Natureza e cultura no Brasil (1870-1920)*. São Paulo: Alameda, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Érito Vânio Bastos de. Modernidade e Integração na Amazônia: intelligentsia e broadcasting no entre guerras, 1923-1937. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará. Belém-PA. 2011.

QUEIROZ, José Francisco da Silva. Manifesto e Poesia em revista: o papel da revista Belém Nova na formação do Modernismo paraense. In: *IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia*, 2013, Belém. Fronteiras Linguísticas e Literárias na América Latina. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013. pp. 169-180.

ROMERO, Sílvio. Explicações Indispensáveis, prefácio aos Vários Escritos de Tobias Barreto de Menezes. In: _____. *Obras Completas*, Sergipe, 1926 [1868], t. X, p. 26.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas construindo a belle époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. ver. amp. São Paulo: Companhia das letras, 2003 [1983].

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo das letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

VELLOSO, Mônica Pimenta. O Modernismo e a questão nacional. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de A. Neves. *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excluyente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 353-385.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1909)*. 4ª ed. Brasília: UnB, 1963 [1916] (Biblioteca básica brasileira, 3).

WEINSTEIN, Barbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL POR LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR: SUJETOS Y REPERTORIOS EMERGENTESⁱ

Cielo Andrea Velandia Pérezⁱ

Este artículo parte de trayectoria de la movilización estudiantil e indaga sobre los repertorios renovados y artísticos que van más allá de los actos reivindicativos y espontáneos, piensan la acción colectiva desde lo cultural. Busca explorar logros y configuraciones de actores alejados de la estigmatización e indeferencia con el tema, capaz de potenciar su subjetividades en la doble dimensión: individual y colectiva.

Su desarrollo se estructura en tres apartados, el primero, ubica el contexto político de la reforma y la emergencia de la organización estudiantil; el segundo, analiza algunos aspectos de la configuración de subjetividad social de los estudiantes en el marco de la movilización, y el tercero, centra el tema de los repertorios de protesta, entre lo tradicional, lo renovado y lo emergente.

1. Contexto de la movilización: la tensión de la reforma

Las reformas a las políticas públicas propias de un modelo neoliberal, han marcado el destino de la educación superior. Referentes que van desde los años 50 y que tienen su cumbre a principios de la década de los años 90 con la ley 30 de 1992, instalan cambios legislativos en materia de educación superior y transforman la intencionalidad de la universidad.

Álvarez Gallego (2011) afirma que esta ley es un asunto propio del sistema de formación del *capital humano* que niega la responsabilidad del Estado “y condena a la educación a servir exclusivamente a los intereses de la economía” (2011:03), así el Estado, sólo se asume como un ente evaluador, que representa el congelamiento financiero y el surgir de un sinnúmero entidades privadas que estimulan la educación para el trabajo y se determina como una corporación donde la tecnicidad sólo sirve a las multinacionales con fines lucrativos.

En el año 2011, cuando el gobierno nacional presenta la reforma de la Ley 30, con el proyecto 112 de 2011, se hace evidente la instalación de un proyecto de ley anclado a la idea de una universidad con ánimo de lucro, una educación superior capaz de

Dar el salto al desarrollo, ser la promesa cumplida de los CIVETSⁱ o hacer realidad los pronósticos del Banco HSBC, necesitamos un sistema de Educación Superior acorde con nuestras realidades, con nuestras metas y con el mundo de hoy. De hecho, para ingresar a la OCDEⁱ -esa organización de países con buenas prácticas a la que estamos postulando-, debemos mostrar, por ejemplo, mejores indicadores en cuanto a formación académicaⁱ.

Si bien se consideraba la urgencia de reformar la ley 30, las condiciones dadas por el gobierno no eran las esperadas por la comunidad y las críticas no se hicieron esperar. Los rectores representados por ASCUNⁱ, los estudiantes universitarios y grupos de maestros, coincidían en la necesidad de debatir los puntos álgidos que integraban la ley. Según la Revista Semanaⁱ la tensión entre el gobierno y los actores universitarios se concretaban en cuatro aspectos: 1. La intervención de la empresa privada en las universidades pública; 2. La falta de presupuesto estatal a las universidades públicas; 3. La inmersión del ánimo de lucro universitario; 4. La poca autonomía universitaria. El tercer punto se

convirtió en el más controversial, pues materializaba la intencionalidad empresarial y la regularización de la universidad al mercado internacional.

De inmediato se generaron tensiones. Luego de la intervención presidencial, los grupos y colectivos estudiantiles convocaron a un encuentro estudiantil en el que se definió la urgencia de configurar un actor colectivo que agrupara las diferentes fuerzas estudiantiles. En octubre de 2011, después de que el gobierno nacional radicara la propuesta de ley 112 de 2011 ante la VI comisión de la Cámara de Representantes, emerge un nuevo actor colectivo: la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE, quien agrupa a distintos colectivos estudiantiles quienes inician una serie de expresiones y acciones para retirar la reforma. Este es el inicio de la *movilización estudiantil por la Ley de Educación Superior (MELES)* cuya consigna “No a la reforma” y convierte a los y las estudiantes en actores educativos movilizados.

Representados por la MANE, los estudiantes lograron cuestionar, debatir la ley e iniciar la propuesta alternativa, como una respuesta contra-hegemónica a la política que se pretendía instalar.

2. Emergencia de un sujeto social: entre la protesta y la propuesta

Al estudiar las acciones estudiantiles en Colombia, se afirma que estas luchas se caracterizan por su heterogeneidad y se entretajan con la espontaneidad (Archilla, 1999). Hecho, que define un accionar estudiantil ligado a la escena de la vida pública en diferentes momentos del acontecer del país; también, del interés de los estudiantes por participar como sujetos en la definición de los asuntos educativo, aspectos que los expresan en su capacidad de acción política.

Sin embargo, a la luz de la MELES las manifestaciones agenciadas por los y las estudiantes universitarios, revelan que su acción va más allá de lo esporádico y que su voz no es sólo de protestaⁱ, sino que en ella se potencia y configura un sujeto social en su doble dimensión –*individual y colectiva*–.

Para afirmar lo anterior, es necesario partir del reconocimiento de la MANE y su configuración como un actor propositivo de la política pública de educación superior. Este actor colectivo se consolidó en el encuentro Nacional

Multiestamentario de estudiantes, convocado los días 20 y 21 de agosto de 2011 en la Universidad Distrital, allí formalizó acciones institucionales, locales y regionales de los estudiantes universitarios y se pensó como un esfuerzo político por configurar una unidad estudiantil a nivel nacional:

Teniendo como antesala el convulsionado entorno internacional, más de mil estudiantes pertenecientes a diferentes procesos organizativos de las 32 universidades públicas y del SENA, y más de la mitad de las 48 universidades privadas del país, desde la Guajira hasta Nariño, pasando por Antioquia y los llanos orientales, se hicieron sentir en la Universidad Distrital, para la realización de la primera Mesa Amplia Nacional Estudiantil. De igual manera se hizo manifiesto el sentir unitario, el respaldo y la solidaridad con los estudiantes de secundaria, con los profesores y trabajadores. Nadie a quien le duela la educación quería perderse esta cita con la historia, allí participaron importantes delegaciones que consideran que la defensa de la educación como derecho es un imperativo social y una condición indispensable para el desarrollo nacional.ⁱ

En este encuentro, la MANE convocó a diferentes grupos estudiantilesⁱ; las tensiones, posturas y propuestas se articularon para rechazar el proyecto de ley y se propuso la construcción de un documento único, contenido en seis puntos de exigibilidad y denominado como el programa mínimo estudiantilⁱ. Éste, permitió las bases para un proceso colectivo que interactuó y debatió la política de educación superior; es justamente este intento organizativo el hecho que marcó la movilización estudiantil.

Consideramos necesario encontrarnos como universitarios con el propósito de analizar, debatir y construir una agenda de acción colectiva en los ámbitos local, regional y nacional que enfrente las iniciativas del nuevo gobierno en contra de la universidad en sus diversos órdenes: académico, financiero y político. Paralelamente buscamos desarrollar los compromisos emanados del Encuentro Nacional del mes de abril de 2010, las diversas reuniones de la multiestamentaria, la construcción en el mediano plazo de una propuesta alternativa de universidad y, por supuesto, elevar el nivel de organización y de movilización de la comunidad universitaria.ⁱ

La MANE logró una movilización de múltiples voces y subjetividades que posibilitaron diversas y novedosas acciones. Siguiendo a Zemelman (1996)

este modo organizativo se convirtió en un proyecto capaz de configurar y potenciar un nuevo sujeto social y político, quien a partir de una realidad dada permitió formas instituyentes que, desde una mirada temporo-espacial consolidó la movilización como un nucleamiento de lo colectivoⁱ.

Este nucleamiento, se expresa en los modos organizativos y en el dialogo permanente entre lo individual y lo colectivo, según el autor se entreteje la necesidad, la experiencia y la visión de futuro y se traduce en la dialéctica *memoria-utopía*. Para el caso de la movilización, esta dialéctica, remite a la configuración de la MANE y a su proyección como una fuerza unificada.

Dialéctica “*Memoria – utopía*” en la MELES

Al estudiar la acción colectiva y la configuración de un sujeto social, es necesario referir el tiempo y espacio en una movilización, esto permite al actor movilizadado reconocer las expresiones y una dialéctica permanente entre *memoria – utopía*ⁱ. Ésta, transita por la voluntad colectiva, que vista desde sus prácticas, “configuran a la realidad como proyectos de vida.” (Zemelman, 1989: 50). Realidad que requiere de una mirada histórica que reconoce el papel de los estudiantes como sujetos sociales y de una utopía entendida como la proyección o visión de futuro, “connotan dos actitudes del sujeto, una orientada hacia el pasado y la otra hacia el futuro, que convergen en un fuerte anclaje del presente, gracias a los estímulos provenientes del pasado y del futuro, devenga móvil” (Passerini, 2006:17).

- **Memoria: diálogos con la movilización estudiantil de 1971**

Una de las estrategias para el inicio y reconocimiento de la MELES fue el papel histórico que heredó del movimiento estudiantil de 1971 ue se tomó como un antecedente inmediato y referente para la configuración de la MELES.

En el rastreo documental, se reconocen dos hechos cruciales que se toman como referencia y que aportan a la memoria de la movilización. El primero, es el rechazo al plan Atcon (detonante de la acción colectiva). Este informe, daba los lineamientos mínimos para reformar la universidad, en él se hacía una crítica a la universidad latinoamericana y a su vez proponía estrategias puntuales para modificar el alma mater desde una mirada tecnológica e instrumental. Dicho documento permitía la injerencia de los organismos internacionales en la educación pública, imponía un modelo universitario visto

para y por el consumo y definió al sujeto como *factor humano*. El accionar estudiantil, logró que la movilización frenará momentáneamente la puesta en marcha de este documento como una política pública.

El segundo hecho, se refiere a la construcción de un *programa mínimo estudiantil* que apuntó a una propuesta que superaba las acciones coyunturales y espontaneas de la protesta. La elaboración de este documento le dio un giro a las movilizaciones estudiantiles en Colombia, los estudiantes evidenciaron un objeto de lucha y en ella establecieron propuestas puntuales y argumentadas.

- **Utopía: apuestas y propuestas de los actores movilizados**

El horizonte de futuro complementa la dialéctica historia-utopía, esta establece “una línea divisoria entre lo dado del presente y lo que pueda darse como futuro, pues efectivamente nos coloca en el marco de la discusión acerca de la capacidad de percibir opciones y en el de la posibilidad de construcción” (Zemelman, 1996:50), en ella se permite un paso para la constitución de subjetividad social, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos que construyen una movilización más allá del hecho coyuntural.

En el 2012, la movilización se centra en la creación de una política alternativa, hecho que *posicionó* a los actores de la MELES como sujetos políticos en acción (Martínez, 2008, 2011). En asambleas y plenarios se estructuró la organización para la construcción, se crearon: Mesas locales (MALES), mesas regionales (MARES) y mesa nacional (MANE). Así se fueron consolidando documentos. En total se realizaron cerca de 50 encuentros en diferentes ciudades del territorio colombiano.¹ Cada encuentro nacional tenía como insumo los pronunciamientos locales y regionales de cada delegación; con ello se articulaba un primer avance para definir la exposición de motivos y el primer borrador de la ley por parte de la comunidad estudiantil.

Estas acciones organizativas, consolidaron la utopía de la movilización:

Consolidar la Educación Superior como un Derecho Fundamental e inalienable y como un Bien Común de la sociedad colombiana.

Avanzar en la construcción de un Sistema de Educación Superior que garantice su coherencia, funcionamiento y orientación, tomando como núcleo central la Educación Superior Pública Estatal.

Solucionar estructuralmente las problemáticas históricas de la Educación Superior en Colombia.

Avanzar hacia la construcción de una educación popular, democrática, crítica, intercultural, pluriétnica, antipatriarcal y científica que garantice la independencia tecnológica, científica y cultural de la sociedad colombiana.ⁱ

Con estos ejercicios, puede afirmarse que los estudiantes universitarios organizados en la MANE, asumen el reto de trabajar desde otra hegemonía cultural y se expresan como actores individuales y colectivos, que potencian su capacidad para hacer efectiva la construcción de otras formas para hacer una ley de educación superior, real a las necesidades.

3. Los repertorios de acción colectiva: rupturas, novedades y alcances

Para los teóricos de la acción colectiva, el repertorio es un “conjunto limitado de rutinas aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado. Los repertorios son creaciones culturales aprendidas, pero no descienden de la filosofía abstracta ni toman forma como resultado de la propaganda política, sino que surgen de la lucha.” (Tilly, 2002:8). En el caso de la MELES y sus procesos organizativos, el repertorio se constituyó a partir de las actividades y creaciones culturales de un momento y tiempo específico. Acciones conjuntas, en las que se tejieron sentires y permitieron al sujeto interactuar y potenciar su capacidad de lucha.

En trabajos recientes, autores como Tricot (2012), que desarrollan la categoría de repertorio a partir de los estudios propuestos por Tilly (1996, 2010), Tarrow (2001) y Mc Adam (2010), señalan que las últimas movilizaciones estudiantiles distingue tres tipos de repertorio: *tradicionales*, *renovados* y *emergentes*. Para Tricot, este último se distingue por su dinámica transnacional, su cobertura mediática, la intervención de espacios públicos y su acercamiento a otros sectores y actores de la sociedad civil, para efectos de las recientes movilizaciones, esta distinción se puede resumir en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Repertorios de acción colectiva visibles en el marco de las movilizaciones estudiantiles de 2011.

Repertorios tradicionales	Repertorios renovados	Nuevos repertorios
Marchas Masivas Toma De Entidades y edificios Toma edificios públicos Reuniones asamblearias Reuniones de dirigentes Enfrentamientos con la policía Huelga de hambre	Expresiones artísticas durante las marchas Expresiones de humor e ironía durante las marchas Cacerolazos Consulta ciudadana	Flash Mobs Corridas de protesta Medios de comunicación no tradicionales Producciones audiovisuales

Fuente: Tricot (2012:14)

Al explorar los tipos de repertorios en la MELES, en su trayectoria se caracterizan las expresiones habituales o tradicionales, como la marcha y el paro, con acciones renovadas y reinventadas; los besatones, abrazatones, los performances, las danzas, los disfraces y el flash mob, potenciaron otras formas de protesta; Estas expresiones se vivenciaron en la calle y se divulgaron en las redes sociales. En estas, el arte y la cultura configuraron otro tipo de repertorios que llamaremos emergentes.

Se puede afirmar que los repertorios renovados y emergentes atravesaron las dinámicas y el proceso de configuración y reconocimiento de la MANE. Durante el 2011, se establecieron una serie de expresiones, que intervinieron los espacios públicos y por medio de actos culturales y artísticos, lograron acercar a la gente del común. Según (Medina, 2011) la acción colectiva del 2011 le retornó al ciudadano el derecho a la protesta, una protesta pacífica alejada del discurso del terrorismo, hechos que dan lugar a otros escenarios alternos para hacer política. En gran medida los repertorio emergentes posibilitaron la intervención de la MANE en el congreso de la república y finalmente el retiro del proyecto de Ley que reformaba la Ley 30.

En el país esta acción colectiva dio un giro trascendental a las formas tradicionales que realizaban las manifestaciones estudiantiles, la movilización estudiantil convocó a repertorios como marchas, plantones y videos, e

instalaron expresiones y estrategias movilizadoras para divulgar los riesgos de la reforma. Acciones que motivaron a los y las estudiantes de cada región y universidad realizar diferentes expresiones novedosas, artísticas y pedagógicas en la MELES.

4. La MANE hoy, desafíos de la movilización

Luego de tres años de trabajo, de la formación y del proceso organizativo de la movilización estudiantil y la creación MANE, los desafíos y acciones a seguir son evidentes y requieren fortalecerse. Entre las prioritarias se destacan:

- El reconocimiento y cabildeo para que la Ley Alternativa de Educación Superior presentada por los estudiantes, logre convertirse en política pública.
- Activar y mantener viva la movilización la lucha por construir otra educación pública. Esto exige potenciar la organización y la articulación de la movilización con los procesos locales y regionales intersectoriales para lograr apoyos.
- Fortalecer la MANE para consolidarse como un referente de movilización estudiantil en Colombia, en el que se vean identificados los universitarios del país y puedan recogerse las diversas pluralidades y alternativas. Exige atender diferencias para superar las estigmatizaciones, reconocer las múltiples voces, ideologías, entre otros. Centrar el objeto de movilización.
- Ampliar procesos de formación política y de organización social en las Universidades a todos los estudiantes.
- Alertar y atender las formas visibles y disimuladas que utiliza el gobierno para imponer la reforma, un caso concreto es el Acuerdo 2034ⁱ.

- BIBLIOGRAFÍA

ARCHILA Mauricio. (2001) Movimientos sociales, Estado y Democracia en Colombia. Mauricio Pardo (editores) Bogotá. CES/ Universidad Nacional: ICANH.

ACEVEDO, Á. (2003) Modernización, Conflicto y Violencia en Colombia AUDESA (1953-1984) Universidad Industrial de Santander. Colombia

ESCOBAR, A., ÁLVAREZ , S., & DAGNINO , E. (2001). Política Cultural y Cultura Política. Una nueva mirada sobre los Movimientos Sociales Latinoamericanos. Bogotá, Colombia: Taurus - ICANH.

GARCÍA M.C., (2013) Movilización estudiantil por la defensa de la educación superior en Colombia. En Revista Anuari de conflicte social. Observatorio de conflicte social

MEDINA, C. (2011) Enseñanzas de la movilización estudiantil. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá –Colombia

MESA AMPLIA NACIONAL ESTUDIANTIL. (2012) Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz disponible en <http://www.medicina.unal.edu.co/claustrros/DOC.%20EXPOSIC>

OACEP – UPN (2012) Guía metodológica para investigadores UPN Bogotá.

TRICOT T. (2012), Movimiento de estudiantes en Chile: Repertorios de acción colectiva ¿algo nuevo? Revista Faro. Facultad de Ciencias Sociales, Valparaíso Chile

ZEMELMAN H (1989) De la historia a la política. La experiencia de América Latina. Editorial Siglo Veintiuno Editores. México D.F.

_____ (1992) Horizontes de la Razón. Uso Crítico de la teoría II Historia y necesidad de Utopía. Editorial Anthropos. México D.F

FUENTES PRENSA VIRTUAL

Reforma a la Ley 30: por qué sí, por qué no (25 de octubre de 2011) <http://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3>

Por una Nueva Educación para un País con Soberanía, Democracia y Paz (02 de febrero de 2013) <http://upublicaresiste.blogspot.com/2013/01/articulado-de-ley->

Avanza propuesta alternativa de la MANE. Primer encuentro de los voceros nacionales (15 de junio de 2013) Tomado de <http://manecolombia.blogspot.com/2012/05/avanza-propuesta>

Declaración IV sesión de la MANE, 3 y 4 de diciembre de 2012 (Tomado 13 de febrero de 2012). Tomado de: <http://upublicaresiste.blogspot.com/2011/12/declaracion-de-l>

Declaración de la MESA AMPLIA NACIONAL ESTUDIANTIL -MANE- 20 y 21 de Agosto de 2011 Universidad Distrital, Bogotá (20 de octubre de 2011) tomado de: <http://prensauniversidad.blogspot.com/2011/08/declaracion-de-la-mesa-amplia-nacional.html>

MOVIMIENTOS SOCIALES Y PEDAGOGÍAS ALTERNAS: LA EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO

María Eugenia Alvarado Rodríguez. Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH). mareugalv@gmail.com
Edgar Jesús Costilla De la Trinidad. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa de posgrado en Estudios Latinoamericanos. edgardelatrinidad.costilla@gmail.com

Planteamiento

El siguiente trabajo es el resultado de un primer acercamiento al estudio de los movimientos sociales, a sus prácticas y propuestas educativas: la educación en movimiento. Esta idea surge a partir una serie de interrogantes que nos formulamos por conocer las pedagogías que en América Latina tienen la praxis como eje fundamental para concientización y emancipación de las nuevas generaciones y la aspiración a un mundo diferente, un mundo otro, así como su relación con fenómenos sociales que en su práctica buscan crear una realidad posible.

En un primer momento, brevemente pondremos en contexto a América Latina y a los movimientos sociales, es decir la tradición de lucha que se ha vivido por tratar de lograr nuestra libertad y unidad. Posteriormente, describiremos las propuestas educativas alternas a las que se realizan en los centros escolares institucionalizados. Finalmente plantearemos las consideraciones a las que nos lleva este trabajo, así como la propuesta metodológica para continuar el camino de búsqueda y construcción de una pedagogía en movimiento acorde a una nueva concepción, actitud ante la realidad y el andamiaje para la construcción de un mundo otro.

Desarrollo

A lo largo del proceso histórico de América Latina, desde el periodo de la colonización tal parece que se impuso una forma de pensar a las sociedades de acuerdo a un modelo hegemónico. A los pueblos originarios se les dio la categoría de descubiertos, fueron controlados y sometidos, con lo cual les negó su derecho de pensar desde ellos mismos y, se les impuso un conocimiento que sirviera para domesticar al salvaje (Santos, 2009), se enseñó a pensar en el indio como un prejuicioso, atrasado y que no tiene voz (Gadotti, 2002).

A partir de ese acontecimiento en América Latina se da un proceso que Florestan Fernandes llama “expansión de la civilización occidental” (2015: 113), ya que después de la emancipación de los primeros colonizadores europeos (España y Portugal), la región ha sido objeto de nuevos y modernos colonialismos. Bajo esta perspectiva, un importante objeto de análisis es lo educativo, ya que su relación directamente con lo social y político permite tener consciencia del contexto para poder actuar en él.

Es en el siglo XX que se da un nuevo despertar para los latinoamericanos como sociedades que compartimos un pasado que nos une y hermana, reconociéndonos como sujetos de Historia e historicidad, es decir del tiempo en el desarrollo de nuestro lenguaje, cultura y memoria, pero desenvuelto de manera activa, con la posibilidades de emerger en sí mismos, de intervenir y conocer nuestro mundo.

Las luchas sociales son una forma de entendernos actualmente como latinoamericanos, ya que sus acciones rebasaron su momento histórico, tanto en la identidad como en la influencia para los procesos sociales del siglo XXI. Nuestro pasado de resistencia ante los conquistadores¹, la insurgencia independentista, así

como los procesos revolucionarios por ejemplo México, Nicaragua y Cuba, son una base para las resistencias actuales ante el imperialismo e intervención cultural, lo que podemos entender como nuevas formas de colonización.

El contexto internacional también ha influido en América Latina, especialmente a través de los pensamientos revolucionarios, libertarios y emancipadores, tales como los de: Jean Jacques Rousseau o de Karl Marx, por mencionar algunos que tuvieron similitudes con los pensadores latinoamericanos de manera directa o indirecta, consciente o inconsciente, desde Simón Bolívar, José María Morelos, José Martí, Emiliano Zapata, Cesar Augusto Sandino, José Carlos Mariátegui, Ernesto Guevara, Salvador Allende, Fidel Castro, entre muchos otros que han planteado la idea de una América unida y libre.

En el siglo XX dentro del plano local e internacional, el desarrollo de conflictos sociales represento para académicos e intelectuales un desafío para su comprensión e interpretación, surgiendo a mediados del siglo el auge de las teorías de los movimientos sociales especialmente entre europeos y estadounidenses. Los planteamientos que proponen en esos enfoques tiene particularidades específicas: los estadounidenses por un lado, desde la teoría de la “Movilización de los Recursos” (Ibarra, 2005: 92) centran su interés por conocer el cómo de los movimientos, es decir cómo utilizan los recursos, las estrategias y las formas de organización que posibilitan la movilización para lograr sus reivindicaciones; por otra parte los europeos con la teoría de los “Nuevos Movimientos Sociales”, van hacia el por qué de las movilizaciones y de sus objetivos, cuestión “las formas dominantes de la cultura y la política” (2005: 92), por lo que centran su estudio en los factores estructurales y de identidad que llevan a la participación en acciones colectivas de protesta.

Los estudios que desde mediados del siglo XX hasta fecha se han realizado, tanto en Europa, como en Estados Unidos y la influencia de estas perspectivas en América Latina con respecto a los movimientos sociales, ha permitido tener una diversidad de posiciones para entenderlos, sin embargo “si se denomina movimiento social a cualquier tipo de acción colectiva, no es necesario y ni siquiera posible elaborar una teoría al respecto” (Touraine, 2000: 99), esté ha sido uno de los asuntos de mayor discusión entre los estudiosos del tema. A pesar de ello, una característica en la cual se coincide, es que estos fenómenos sociales buscan cambios y transformaciones

producto de la participación y acción que en ellos tienen los actores sociales para la construcción conjunta de una nueva forma de la realidad que es posible.

La historia y tradición en torno a los movimientos sociales, ha permitido por un lado que en esta región se puedan asociar las teorías europeas y estadounidenses de los movimientos. Por el otro el florecimiento del pensamiento político-social latinoamericano es el principal sustento para ir conformando una teoría propia y que va de acuerdo a nuestro contexto. Raúl Zibechi (2008) menciona que son tres las corrientes que le dan identidad a los movimientos: 1) la teología de la liberación, 2) la cosmovisión indígena de ver y entender el mundo y las relaciones con él, y 3) el guevarismo inspirador en la militancia revolucionaria.

Un bastión importante para la efervescencia del pensamiento latinoamericano fue Chile, donde se daba el diálogo reflexivo y las discusiones críticas, con respecto a los problemas sociales, políticos y culturales. A finales de los años 60 y principios de los 70 en este país convergían diferentes formas de ideologías, tal como lo menciona Paulo Freire:

Visité Chile dos veces durante el gobierno de la Unidad Popular y solía decir, en Europa y en Estados Unidos, que quien quiera tener una idea concreta de la lucha de clases, expresándose en las más variadas formas, tenía que visitar Chile. (Freire, 2011: 55)

En particular, Santiago se había transformado en un espacio o en un gran contexto teórico-práctico donde los que llegaban de otros rincones de América Latina discutían con los nacionales y con los extranjeros que allí vivían lo que ocurría en Chile y también lo que ocurría en sus países. (Freire, 2011: 63)

Santiago se convirtió casi en una especie de “ciudad-dormitorio” para intelectuales y políticos de las opciones más variadas. En este sentido es posible que Santiago en sí mismo haya sido en aquella época quizás el mejor centro de “enseñanza” y de conocimiento de América Latina. (Freire, 2011: 64)

Así, Chile que vivió un compás de espera ante el golpe militar en los años 70 se convirtió en valuarte de América Latina y fue un momento de apogeo para los otros países al dar asilo a los exiliados chilenos quienes de ese modo compartieron sus experiencias y conocimientos con sus hermanos latinos, en diversos ámbitos sociales y culturales

A finales del siglo XX, cuando algunas de las dictaduras no pudieron sostenerse por el clamor de la sociedad y la presión de organismos internacionales, y la represión ante la diferentes formas de expresión perdían fuerza, se dio un crecimiento importante en los estudios sociales, y los movimientos sociales fueron un objeto de conocimiento destacado por los diferentes temas de investigación que en ellos se abordaba (ecología, educación, derechos humanos, religión, indigenismo, política, salud, entre otros).

El tema de la educación en los movimientos sociales, si bien tiene una considerable producción, principalmente por las expresiones que tienen un claro énfasis en lo educativo, como es el caso de las manifestaciones estudiantiles y magisteriales. En lo que respecta a los estudios que analizan las propuestas educativas desde el interior de los movimientos, está tomo fuerza en las últimas décadas. Principalmente porque en recientes fechas se ha visto que los proyectos educativos de los movimientos sociales están retomando las cosmovisiones ancestrales, donde la sociedad se forma y es formadora, y además de que sin la educación sus procesos políticos-sociales están incompletos.

Las pedagogías alternas: la educación en movimiento

En América Latina los movimientos sociales que se han logrado consolidar a lo largo del tiempo son un actor político importante, si bien en un principio surgen planteándose resolver una problemática concreta (relacionada con el campo, el trabajo obrero, la identidad indígena, la educación, entre otros), posteriormente abarcan otros aspectos con los cuales se va formando la emancipación del movimiento. De acuerdo con Zibechi (2008) ésta es una forma de vivir y no un objetivo, por lo tanto es algo incompleto al igual que la especie humana. Es decir, los actores de los movimientos sociales viven día a día procesos de aprendizaje donde se construyen nuevos saberes.

Los aspectos que permiten la emancipación de los movimientos sociales los podemos encontrar en el “arraigo *territorial* en espacios conquistados a través de las largas luchas” (Zibechi, 2008: 48), ya que en las territorialidades se construye una nueva organización de sociedad, del tipo de unidad familiar que “no son familias nucleares sino formas de relaciones estables del tipo familias extensas, complejas y de nuevo tipo” (2008: 49), donde la relación entre los miembros y el medio es la manera en que nos muestran que un tipo de sociedad más humana es posible y que en los hechos se está construyendo.

Considerar a los movimientos sociales como un actor político, es porque precisamente en los espacios que son conquistados y las relaciones que se desarrollan dentro de ellos, se adopta una postura de cómo enfrentar y entender la vida, así como los medios a través de los cuales lograrlo: “Los movimientos están empezando a convertir sus espacios en alternativas al sistema dominante, por dos motivos: los convierten en espacios simultáneos de supervivencia y de acción socio-política [...], y construyen en ellos relaciones sociales no capitalistas” (Zibechi, 2008: 50). Por lo tanto, todos los aspectos de la vida de los miembros del movimiento se ven como un todo integrado.

La educación que recopila y es el medio por el cual se transmite el acervo cultural de una generación a otra, y que es tan necesaria para la subsistencia y la vida de los pueblos, así como para la conservación de los sujetos que integran la sociedad, es una parte fundamental para la emancipación de los movimientos sociales:

Los movimientos están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico. (Zibechi, 2005: 1)

Al ser la educación producto de un movimiento en lucha y que se reinventa conforme el camino le pone trabas o la sociedad lo requiere, ésta tienen que ser igual, es decir una que avanza no en línea recta, sino como un bucle que inicia su proceso ascendente pero que también tiene retrocesos que hacen que se reencuentre consigo misma, esta será para nosotros la educación en movimiento: “parece necesario avanzar un paso más, porque preguntar *en* movimiento supone también respuestas *en* movimiento” (Zibechi,, 2008: 62). Así podemos hacer referencia a las leyes de la

dialéctica (Marx & Engels, 1977) y la educación del futuro que nos propone Edgar Morin (2008).

La educación en movimiento se comprende en la acción, en el contexto, en lo que se vive, en y con el movimiento social, las relaciones sociales son el aprendizaje de nuevos pensamientos que van formando a sus actores, pero también un mundo diferente, nuevo, otro: alterno. Lo que se busca es romper con el neoliberalismo que es la versión moderna de colonialismo, y es en los movimientos sociales donde se genera procesos de enseñanza-aprendizaje que rescatan el carácter humano que debe acompañar a cualquier propuesta educativa.

La educación tiende a ser autoeducación; el espacio educativo no es sólo el aula sino toda la comunidad; los que enseñan no son sólo los maestros sino todos los integrantes de la comunidad, los propios niños muestran su capacidad de aprender-enseñar; el movimiento todo es un espacio autoeducativo. (Zibechi, 2008: 50)

La educación es un motor importante para el desarrollo de la vida social y humana, sin embargo, al realizar un análisis de la misma desde una perspectiva institucional ésta es reproductora de colonialismos: “bajo la dominación colonial, la región no había estado en condiciones de producir ideas propias: las importaba hechas de la metrópoli” (Marini, 2008: 238). En esta región la educación oficial esta permeada de concepciones que son promotoras de la alienación y dependientes al sistema político neoliberal, basta con observar la estructura de los sistemas educativos Latinoamericanos, donde este espacio de reflexión se ha vuelto un imitador del modelo de excelencia que las competencias promovidas por organismos internacionales. Aspecto que desde tiempo atrás Iván Illich había criticado:

En todo el mundo la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas considera los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible. (Illich, 2012: 22)

La educación, es un hecho que está en permanente relación con la sociedad, ya que de acuerdo a las necesidades de un contexto, se plantea el tipo de hombre al cual formar, y es, en este sentido, la sociedad quien da respuesta a ello. Lorenzo Luzuriaga menciona lo siguiente: “La sociedad condiciona a la educación: no cabe educación sin la influencia social; pero a su vez la educación es necesaria para la sociedad; no hay sociedad sin una educación de los individuos que la componen” (1991: 49).

En la sociedad se debe tener una visión perspectiva del camino a seguir como tal, y es la educación uno de los medios a través de los cuales lograr la concientización política de sujetos histórico-sociales.

... la educación trata de preparar al niño para la vida social, de introducirle en la sociedad humana, y que también aspira a mejorar o hacer posible la mejora de la vida social: que no es sólo un producto histórico o un modelo de la sociedad actual, sino que mira también el porvenir, tratando de perfeccionar la sociedad. (Luzuriaga, 1991: 50)

La educación desde esta perspectiva es un proceso social, donde las características histórico-sociales influyen en el desarrollo del conocimiento, así como en despertar una conciencia reflexiva y crítica. Para Ana Quiroga (1997), la educación como proceso social, el conocimiento que se va construyendo es producto del desarrollo de prácticas sociales, es decir la articulación y relación de la praxis del conocer del ser humano, o como Gramsci menciona con respecto a los intelectuales: “hay que observar que la elaboración de las capas intelectuales en la realidad concreta no se reproduce en un terreno democrático abstracto, sino según procesos históricos tradicionales muy concretos” (2013: 394).

En América Latina grandes pedagogos como Simón Rodríguez, Aníbal Ponce, Luis Iglesias o Paulo Freire, han analizado y propuesto teorías de la educación para la región. Este pensamiento pedagógico da alternativas para romper con los modelos hegemónicos. El mismo Florestan Fernandes realiza planteamientos en contra de la homogenización de la educación.

A finales del siglo pasado comenzamos importando ideas francesas; más tarde también intentamos “reproducir” lo que nos pareció que era la enseñanza primaria norteamericana y el enciclopedismo iluminista de la

secundaria francesa. En ambas imitaciones fallamos. Las instituciones importadas no pueden ser redefinidas en su significado, estructuras y funciones fuera de su contexto psicosocial y cultural. Empobrecemos las instituciones, las prácticas que éstas engendran y su rendimiento pedagógico. (Fernandes: 2015: 243)

Una de las alternativas en educación, donde ésta es vista como parte importante en la formación de sujetos políticos-sociales, es desde los movimientos sociales, lo que Raúl Zibechi (2008) denomina como “movimientos sociales como espacios educativos”, es decir, en su interior se están desarrollando procesos de enseñanza y formación, para preparar a las nuevas generaciones.

Algunos de los casos latinoamericanos de educación en movimiento los podemos ver en: Movimiento Zapatista de México, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, el Movimiento de las Madres de Plaza de Mayo en Argentina y en los Movimientos Indígenas en Ecuador, por mencionar algunos.

La propuesta educativa del movimiento Zapatista (la Otra Educación) se ve reflejada en la creación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN), donde se plantea una “metodología abierta” (Boletín especial EZLN, 2008: 2), es decir, con la participación activa de los estudiantes y promotores, porque al opinar es la forma como se va construyendo el conocimiento. La enseñanza está directamente vinculada con la visión de mundo que plantea el ejército Zapatista, como el “aprender-aprendiendo” (Sotelo, 2009: 4). Este movimiento ha logrado establecer 62 escuelas primarias, y la visión a futuro es impulsar la creación de más escuelas secundarias, y que estén más cerca de los estudiantes, quienes no tengan recorrer largos trechos para poder llegar a ellas.

En Ecuador los Movimientos Indígenas han impulsó la creación de la Universidad Intercultural, la cual busca retomar y recuperar los saberes ancestrales para “re-aprender” estos conocimientos como bases emancipadoras, y no continuar reproduciendo los modelos educativos dominados por la colonialidad del poder (Dávalos, 2008). El proyecto de la creación de la universidad, se convierte en un punto importante para el reconocimiento de la organización, y de los proyectos históricos y políticos que vive el movimiento indígena, además de presentar una propuesta en la cual se puedan deconstruir los conceptos colonizadores. Entre los años 2001-2003 se

aprueba la creación de la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (La Casa de la Sabiduría) (Dávalos, 2008).

En Brasil en el Movimiento de los Sin Tierra la educación cobra un valor muy importante como un medio de continuidad del movimiento, por lo que planean la autogestión de escuelas. Se realizaron varias acciones a favor del proyecto educativo:

[...] el Primer Seminario Nacional de Educación de 1987, la creación en 1995 del Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la reforma Agraria (ITERRA), el Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (ENERA), que se realizó en julio de 1997 en la Universidad de Brasilia, y que reunió más de setecientos educadores –especialmente profesores de primaria de los asentamientos– para discutir sobre educación y reforma agraria, y la creación, en tiempos más recientes, de la Escuela Nacional Florestán Fernández (ENFF).

La ENFF, inaugurada en enero de 2005 [...] surge con el propósito de pensar, programar, planear, organizar y desarrollar la formación política e ideológica de los militantes y dirigentes del conjunto del MST. (Garcés, 2010: 62)

En Argentina el Movimiento Madres de Plaza de Mayo, al igual que en Ecuador planea la creación de una universidad: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. El movimiento ve en la universidad una extensión y un medio de continuidad en su lucha, pero también un instrumento para impulsar el pensamiento crítico de los movimientos sociales de Argentina y América Latina. Esta universidad busca articular los saberes teóricos y prácticos: la praxis, por lo que la construcción de conocimiento no se aleja de las experiencias de movimientos que han superado o están aun en situaciones de defensa de los derechos individuales y colectivos. Este proyecto como espacio de enseñanza y transformación social inicia actividades en el año de 1999.

Estas formas de educación: la pedagogía alterna son tan solo una muestra de un sin fin de experiencias que se han construido, producto de ello consideramos que una práctica pedagógica se da acorde al proyecto educativo de una cultura y la visión de sociedad con la que se cuenta, en ellas se reflejan las cosmovisiones y concepciones de los sujetos de la educación. Es decir desde los social las primeras, y desde las

construcciones individuales las segundas. No es un cambio por sí mismo sino es el cambio por la construcción de un mundo otro. Pedagogía de la Esperanza.

Consideraciones finales

La educación, dentro de los movimientos sociales, se vuelve un componente activo para su desarrollo, tanto por la formación de sus miembros, así como para la adecuación de los discursos al contexto político y social de América Latina (Garcés, 2010). En estas propuestas pedagógicas son los propios sujetos quienes decidan cuál será la función de la escuela, y con ello cortar con un sistema de reproducción, razón por la cual, se considera que la educación que se propone dentro de los movimientos sociales recupera el carácter social y es una alternativa ante los modelos hegemónicos.

En esta búsqueda por el desarrollo de un pensamiento analítico y reflexivo de la educación, Antonio Gramsci nos da una perspectiva más amplia para pensar este tema:

... todo hombre, fuera de su profesión, despliega alguna actividad intelectual, es un «filósofo», un artista, un hombre de buen gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral y contribuye, por lo tanto, a sostener o a modificar una concepción del mundo, o sea, a suscitar nuevos modos de pensar.
(Gramsci, 2013: 394)

Por todo lo antes expuesto, hemos considerado la pertinencia de continuar la investigación con los actores participantes y promotores de estas nuevas pedagogías, como parte activa de un trabajo de colaborativo en entrevistas y otras acciones en las cuales podamos conocer a profundidad el proceso que han vivido desde las comunidades, su actuar, su proceder, las decisiones que tuvieron que tomar y cómo surgen estas pedagogías alternas. Al mismo tiempo que impulsar acciones de difusión y promoción de estas experiencias a través de la formación de nuevas generaciones de profesionales en: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y que sean ellos mismos quienes desde esta plataforma interdisciplinaria de cambio busquen nuevas vías de desarrollo de la pedagogía en movimiento con un sustento axiológico,

teleológico y antológico, es decir qué valores, fines y sujetos estamos formando y para qué.

no se perdieron todas las esquilas de aquellas culturas rotas. La esperanza del renacimiento de la dignidad perdida alumbraría numerosas sublevaciones indígenas. (Galeano, 2004: 65).

Oposición empresarial a las reformas laborales y educativas en México: el caso de Monterrey, 1962-1972ⁱ

Dr. Óscar Flores Torres
El Colegio de Tamaulipas, México
oflores60@gmail.com

Dra. Magda Yadira Robles
Universidad de Monterrey
magda.robles@udem.edu

En México, el régimen presidencial en México de Lázaro Cárdenas (1934-1940) estableció nuevas reglas de funcionamiento del Estado con respecto a los ciudadanos(as) mexicanos(as). Dos décadas después, los grupos conservadores anti-cardenistas, defendieron abiertamente sus derechos e intereses de forma colectiva. Primero con movimientos de reacción contra la afectación de sus bienes e intereses inmediatos, después para enfrentar la imposición de una ideología que atentaba contra los principios conservadores tradicionales. El epicentro de estos movimientos conservadores (empresarial y religioso católico) se presentó en la ciudad de Monterrey: primero contra el libro de texto gratuito en México en 1962 y posteriormente en 1968 a 1971 contra las demandas de una apertura en la educación superior.

Palabras clave: *educación, religión, empresarios, libros de texto y movimientos urbanos.*

Summary

In Mexico, the presidential regimen of Lazaro Cardenas (1934-1940) established new State functioning rules concerning the mexican citizens. Two decades later, the conservative “anti-cardenistas”, openly defended their rights and interests in collective form. First, with reaction movements against the effects of their goods and immediate

interests, later to face the imposition of an ideology that threatened against the traditional conservative principles. The epicenter of these conservative movements (business and religious catholic) was presented at the city of Monterrey: first against the free textbook in Mexico in 1962 and later in 1968 to 1971 to oppose the demands of an opening in the college education.

Keywords: education, religion, business, textbooks and urban movements.

El México postevolucionario

Introducción

En México, después de la etapa armada de la revolución mexicana (1910-1920), se dieron manifestaciones violentas contra el nuevo régimen que intentaba crear una sociedad incluyente. Una de estas etapas fue el régimen presidencial en México de Lázaro Cárdenas (1934-1940) el cual no perjudicó ni pretendió cambiar el sistema económico capitalista del México post-revolucionario, pero si estableció nuevas reglas de funcionamiento. Tres movimientos sociales llaman la atención en este periodo cardenista: el obrero el campesinado y el educativo. Presenciamos la afectación de bienes materiales y de intereses ideológicos a través de las demandas populares o bien de parte de la administración pública, a familias propietarias de tierras, empresarios, a la iglesia católica, entre otros grupos históricamente hegemónicos en México. Tras una aparente calma al final de su mandato, todo parecía que buena parte de la reconciliación social había sido resuelta.

Sin embargo, dos décadas después en 1962, estos mismos grupos conservadores, defendieron nueva y abiertamente sus derechos e intereses de forma colectiva. Primero con movimientos de reacción contra la afectación de sus bienes e intereses inmediatos, después conformando una coalición de agrupaciones empresariales para enfrentar tanto las afectaciones materiales como la imposición de una ideología que atentaba contra los principios conservadores tradicionales. Este fue el caso de los movimientos conservadores empresariales y religiosos en la ciudad de Monterrey contra el libro de texto gratuito en México en 1962; el segundo fue el movimiento estudiantil y la guerrilla urbana centrados en los años de 1968 a 1972. El objetivo de esta investigación es analizar el escenario histórico y jurídico de estos conflictos y el impacto que representó para la estabilidad política del país.

1. La conquista del derecho a la educación en México

Desde la Constitución de 1857 se estableció el derecho a la educación elemental en México. Esta aspiración llegó al posterior texto constitucional de 1917, actualmente vigente (Ver Anexo I). Sin embargo, la gratuidad de la enseñanza venía siendo sólo un término jurídico sin posibilidades reales de cumplimiento hasta mediados de siglo XX, cuando menos en las zonas rurales. Por ello, propusieron en el año de 1959 los libros de texto gratuito con doble objetivo: la difusión del sentimiento nacionalista y una mayor integración de la sociedad mexicana.ⁱ

Sin duda, la reacción no se hizo esperar. Los cuestionamientos de los grupos opositores urbanos, se centraron en la anticonstitucionalidad de esta medida. Para 1962, el conflicto empezó a rebasar los límites de un problema puramente educativo adquiriendo las dimensiones de un debate nacional. La oposición pasó de la crítica a manifestaciones de protesta con claras implicaciones de carácter sociopolítico. Algunas ciudades del interior del país fueron escenario de estos enfrentamientos. Pero el movimiento urbano contestatario en la ciudad de Monterrey fue el detonador.

2.1. Primeros proyectos del libro de texto gratuito en México

Como ya lo comentamos, desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1857, se había establecido el derecho a la educación elemental. Esta aspiración había quedado también consignada como precepto legal en la de 1917. Sin embargo, la gratuidad de la enseñanza venía siendo sólo un término jurídico sin posibilidades reales de cumplimiento. Las autoridades educativas estaban conscientes de que mientras los alumnos no pudieran adquirir el material de enseñanza necesario, no podría cumplirse con los principios establecidos por el artículo 3° de la Constitución.

Ante ello, la idea de distribuir libros de texto oficiales se derivó del proyecto del Secretario de Instrucción Pública, José Vasconcelos a partir de 1921ⁱ. El programa de publicaciones llevado a cabo por el entonces Secretario de Instrucción Pública pretendía hacer llegar las obras de autores clásicos a los más importantes rincones del país. Vasconcelos consideraba que la gratuidad del material de lectura era indispensable porque el pueblo era pobre y no tenía el hábito de la lectura.

Vasconcelos expuso la siguiente postura ante esta situación:

“nuestro pueblo es pobre y no tiene el hábito de gastar en lectura. Nos proponemos crearle la necesidad de leer... es necesario y perfectamente legítimo que el gobierno invierta una pequeña parte del dinero del pueblo, en lo

que el pueblo más necesita: en propagar hechos que lo instruyan, datos que lo informen e ideas nobles que aviven el poder de su espíritu".ⁱ

Posteriormente, a juicio de las autoridades educativas de la década de 1940, los libros escolares eran en muchas ocasiones mediocres y a precios, cada año, más elevadosⁱ.

Para contrarrestar precisamente estos abusos se había creado, en 1954, la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta (CRLTC) de la Secretaría de Educación, encargada de seleccionar los textos para los seis años de educación primaria y fijar los preciosⁱ. Sin embargo, cuando se ponían en juego los intereses particulares de autores, editorialistas y libreros, no siempre las obras elegidas eran las adecuadas. A la par, los precios de los mismos iban constantemente al alza afectando a las clases populares y provocando mayores deficiencias en el sistema educativo nacional. Finalmente, hay que comentar, que su tiraje en conjunto solo satisfacía una mínima parte de la demanda escolar.

Tres décadas después, en los años cincuenta, el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, retomó la idea de Vasconcelos y la planteó de forma más ambiciosa. El Estado debía de producir los libros con doble finalidad. En primer lugar, se debía de hacer extensiva la educación a todos los sectores sociales otorgando a todos los alumnos de enseñanza primaria, los medios indispensables para el aprendizaje. Y, en segundo, asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana. Para lograr ambos propósitos dos eran los conductos: la gratuidad y la obligatoriedad de los textosⁱ.

Para el gobierno federal, sin duda, los libros de texto gratuito eran el mejor conducto para lograr dos principios que el gobierno emanado de la sangrienta revolución iniciada en 1910 -e institucionalizada en 1917-, buscaba ansiosamente: la difusión de un sentimiento nacionalista y a una mayor integración de la sociedad mexicana.

Por otra parte, la cristalización de este proyecto traería en consecuencia un mayor control político sobre el aparato educativo. Fue de esta forma que el presidente Adolfo López Mateos aprobó esta propuesta y, en febrero de 1959, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CNLTG). La única observación que hizo el Presidente de la República, fue que estos libros no contuvieran "expresiones que susciten rencores, o odios, prejuicios y estériles controversias"ⁱⁱ.

2.2. El primer libro Gratuito en México

El decreto que creaba esta Comisión tuvo cuidado de no provocar viejas rencillas, particularmente con los grupos conservadores como lo fueron la Iglesia Católica y el empresariado, particularmente el poderoso grupo económico asentado en la ciudad de Monterrey. En otras palabras, en ningún momento, el nuevo proyecto pretendió modificar el contexto educativo vigente sino que mantuvo la neutralidad ideológica de los principios incluidos en la reforma, en 1946, del artículo 30 Constitucional. Por otra parte, el documento no hacía alusión alguna al contenido de los nuevos libros sino que la razón fundamental que argumentaba era de carácter económicoⁱ.

Así fue como se nombró a Martín Luis Guzmánⁱ como presidente de la CNLTG. Este sería apoyado por un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública designados entre los directores de los principales diarios de la capital de la República. Estos directores representaban a los diarios de mayor tiraje en el país, tales como *Excélsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La Prensa* y de la cadena García Valsecaⁱ.

El siguiente paso consistió en convocar, mediante concurso, a maestros y escritores mexicanos por nacimiento, para participar en la redacción de los libros de primero a sexto grados de educación elemental. Los autores de las obras elegidas serían gratificados con 75 mil pesos. En caso de que los trabajos presentados no reunieran los requisitos necesarios, la Comisión debería designar, bajo contrato, a los autores de los textos. El resultado, después de siete certámenes, los libros no satisficieron a la comisión y hubo que contratar a diversos autores para que emprendieran tan magna laborⁱ.

Para lograr este objetivo, la CNLTG trabajó intensamente. Debían entregar al iniciarse el curso escolar de 1960, cerca de 16 millones de ejemplares.

El 30 de enero de 1960, la CNLTG publicó en todos los diarios la lista de los libros aprobados para el ciclo que se iniciaba. Esta ocasión solo comprendía los textos correspondientes a quinto y sexto grados, ya que los libros y cuadernos de trabajo para los cuatro primeros años elaborados por la CNLTG, serían repartidos entre febrero y abril del año en curso en todas las escuelas primarias, fueran oficiales o particulares, federales, estatales o municipales; mientras que los restantes, pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria estaban en proceso y no podrían entregarse sino hasta el siguiente año escolarⁱ.

Paralelamente, la Secretaría de Educación anunció la obligatoriedad del uso del libro de texto gratuito prohibiendo a los maestros exigir a sus alumnos otros que no estuvieran incluidos en las listas oficialesⁱ.

2.3. Empresarios e Iglesia: repudio al libro de texto gratuito (1962)

Al conocerse la noticia, la reacción no se hizo esperar. Surgieron grandes movilizaciones que involucraron a grupos por demás heterogéneos. En buena medida esta agitación reflejó la antigua rivalidad entre el Estado y la Iglesia católica por el control del sistema educativo.

La lucha surgió primero en el terreno de la legalidad por los directamente afectados por la medida estatal. Nos referimos específicamente a los autores de los textos escolares, y a los libreros y editores.

En efecto, la crítica y los cuestionamientos se centraron en la anticonstitucionalidad de esta medida. Ante esta reacción, la Secretaría de Educación reiteró el carácter obligatorio de los textos y dio a conocer, a través de un comunicado de prensa, las sanciones penales y administrativas para quienes boicotearan el proyecto de la CNLTG.

Los maestros que trataran de impedir el uso de los libros de texto gratuitos editados por la SEP se exponían a cárcel, multa, destitución e inhabilitación para desempeñar puestos federales. Las escuelas particulares tampoco escapaban a estas sanciones; se les recordaba que de acuerdo con la Ley Reglamentaria del artículo 3°, la SEP podía retirarles la concesión que se les había otorgado. Pese a las amenazas, las denuncias continuaron. Nuevos actores se unieron al debate. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización fundada en 1917 de marcado corte tradicionalista, dio a conocer en un comunicado de prensa, su inconformidad por las medidas tomadas por la SEP.ⁱ

El Partido Acción Nacional (PAN), de filosofía conservadora y de marcado tinte católico, se sumó también a la ofensiva. Si bien en un primer momento su crítica fue moderada, al subir el tono de las denuncias de otros grupos sociales, el PAN cambió su discurso en torno al autoritarismo y antidemocracia del proyecto de los libros de texto gratuitos.

Es cierto, que tras la experiencia de la educación socialista, los grupos conservadores habían mantenido una fuerte desconfianza hacia la política educativa del Estado. La reforma al artículo 3°, aprobada en 1946 –la cual eliminaba el concepto “socialista” de la educación-, no había calmado del todo sus temores a pesar de que

un régimen de tolerancia privaba en las escuelas particulares. De hecho se llegó a orquestar una intensa campaña anticomunista que se llevó a cabo a través de los principales diarios de la república, exigiendo el respeto a la libertad de enseñanzaⁱ.

Para 1962, el conflicto empezó a rebasar los límites de un problema puramente educativo adquiriendo las dimensiones de un debate nacional. La oposición pasó de la crítica del autoritarismo del Estado a realizar masivas manifestaciones de protesta con claras implicaciones de carácter sociopolítico. Algunas ciudades del interior de la república como Puebla, Guadalajara y Morelia fueron escenario de los enfrentamientos entre grupos antagónicos dándose el caso, en algunas escuelas, de confiscar los libros y quemarlos. Pero sin duda alguna los grupos conservadores asentados en la ciudad nortea de Monterrey fueron los detonadores.

2.4. Los empresarios de Monterrey se manifiestan

En efecto, el 2 de febrero de 1962, la agrupación tradicional local denominada "Unión Neolonesa de Padres de Familia" convocó a una manifestación para protestar en contra de la imposición de los textos gratuitosⁱ. A este llamado acudieron grupos por demás heterogéneos: miembros de organizaciones católicas, del PAN, de la banca y la industria, trabajadores y obreros, todos ellos bajo la consigna "¡México sí!" "¡Comunismo no!". La magnitud de esta concentración, que congregó alrededor de cien mil personas, -la ciudad tenía una población de 601,100 habitantesⁱ- obligó que las autoridades educativas abandonaran su postura indiferente. Prevalecía el temor de que este tipo de protestas se extendiera hacia otras regiones de la repúblicaⁱ.

Ante esta situación, las manifestaciones se habían vuelto una seria amenaza para la estabilidad política del país.ⁱ Por ello, los funcionarios de la SEP aceptaron dialogar. En las negociaciones entre los representantes de los padres de familia y las autoridades quedó de manifiesto que la oposición al texto obligatorio no era por su contenido mismo, ya que quienes lanzaban los ataques mostraron su desconocimiento absoluto, sino por la naturaleza de la acción del Estado. Con este pretexto, las conversaciones fueron suspendidasⁱ. Sin embargo, contrariamente a lo que se hubiere esperado, el conflicto no se agudizó.

La actitud conciliadora por parte de las autoridades educativas quedó de manifiesto cuando declararon públicamente que la obligatoriedad de los libros no implicaba únicos o exclusivos, ya que quienes tuvieran las posibilidades podían comprar libros de texto complementarios para sus hijos, siempre y cuando fueran autorizados por la SEPⁱ.

A partir de entonces, los ánimos se tranquilizaron. El interés por continuar el debate fue disminuyendo paulatinamente. En cierta forma los grupos opositores a los textos únicos habían logrado sus objetivos, aunque sólo parcialmente. Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada incluso cuando, en 1973, se decidió la elaboración de una nueva versión de los textos gratuitos.

Al finalizar el sexenio del presidente Adolfo López Mateos (1964), la Comisión había logrado editar y distribuir más de 112 millones de ejemplares de libros de texto y cuadernos de trabajoⁱ. Con esta medida, el Estado cumplía cabalmente con el precepto de gratuidad establecido en el artículo 3° Constitucional pero, al mismo tiempo, mantenía su hegemonía en el ámbito educativo. Más allá de este conflicto que representó un gran desafío a la estabilidad política del país, es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo, el único recurso para su aprendizaje.

Conclusiones

Podemos concluir después de este sucinto recorrido histórico, que una de las significantes centrales del movimiento contra los textos gratuitos en Monterrey en 1962, y posteriormente el movimiento contestatario popular de 1968 en la ciudad de México y 1969-1973 en Monterrey, fue su pretensión de convertirse en pionero de la lucha por la conquista del derecho de los distintos grupos y clases sociales a organizarse sin la tutela estatal. En el caso de Monterrey, esta pretensión tuvo una fuerza importante al inicio del conflicto, sin embargo, rápidamente cayó presa de la propia tutela estatal (en este caso de las prebendas dadas por el gobierno federal en 1963 y posteriormente entre 1971 y 1972), en su intento de enfrentar al proyecto conservador de Universidad pública, que planteó el gobierno de Elizondo y la comunidad industrial de esta ciudad.

Por su parte, el proyecto conservador de la elite política-económica de Monterrey quedó restringido a Nuevo León durante varios años. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta y particularmente a raíz del triunfo del Partido Acción Nacional en las elecciones para presidente de la república en el año 2000, el proyecto educativo, político y económico original de los Grupos empresariales de Monterrey (con algunos ajustes, claro está) fue consolidado a nivel nacional.

ANEXO I

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Artículo Tercero Constitucional

Capítulo I. Disposiciones Generales

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la

educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley; Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán

su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;

Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y

Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de

Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.

En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.

Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones. (Fuente: CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 TEXTO VIGENTE (Última reforma publicada DOF 10-07-2015), p.p. 4-7.)

Fuentes Primarias

Archivo

Archivo General de la Nación (AGN), México, Expediente 11-219-972, legajo 2, hojas 46-47 de la desaparecida Dirección Federal de Seguridad (DFS), ahora en el AGN.

Hemeroteca del Diario El Norte (HEN), Monterrey, México.

Hemeroteca del Diario El Porvenir (HDP), Monterrey, México

Entrevistas

Entrevista de Oscar Flores con Sergio Aguayo el 31 de julio de 2002, en Zamora, Michoacán

Entrevistas de Oscar Flores con Mario Ramírez Salas el 29 y 30 de julio del 2002, en Zamora, Michoacán

Fuentes Primarias Impresas

Dirección General de Estadística, Censos Generales de Población, 1960, 1970, 1980 y 1990, INEGI, México, D.F.

Publicaciones periódicas

Hemeroteca del Diario *El Norte*, Monterrey, México.

El Norte, Monterrey, México, marzo-diciembre de 1946, pág. 1 y 2 A; 2 y 3 de febrero de 1962, p.1; 19 de enero de 1968, 1-B; 24 de octubre de 1969, 1 y 4-B; 5 de noviembre de 1969, 11-B; “El Proyecto de Reforma a los Artículos 16 y 24 de la Ley Orgánica”, 10 de noviembre de 1969, p. 1-B; 11 de noviembre de 1969 p.p. 1 y 7 B, 9 y 11; 19 de noviembre de 1969, 1-B, 21 de mayo de 1970; “Confiesa dirigir doble asalto. Ruiz Díaz hunde a sus cómplices”, Monterrey, 18 de enero de 1972, p. 8-A; del 19 al 23 de enero y 9, 10 y 30 de noviembre de 1972, p. 2-B; “Rectoría a la Comunidad Universitaria”, Monterrey, 20 de enero de 1972, p. 7-A y BELTRÁN, DEL RÍO, Pascal, “Desaparecidos: una impunidad que peina canas”, 1 de septiembre de 2002, p. 12A

El Porvenir, Sección Local p.1 y *El Norte*, 1B, Monterrey, 11 de noviembre de 1969 y 9 y 15 al 23 de enero y 9 y 10 de noviembre de 1972

“Periódico Oficial del Estado de Nuevo León”, Gobierno del Estado de Nuevo León, Monterrey, 11 de noviembre de 1969, p. 9-11 y 26 de noviembre de 1968, p.p. 6-8.

“Proyecto UANL” Entrevista con Pablo Morales Pinal (director de la Facultad de Ciencias Químicas de diciembre de 1971 a 1973), en “Un director polémico”, revista mensual, año 1, número 3, 1995, p. 12.

Fuentes Secundarias

AGUAYO, Sergio (2001), *La Charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México*, México, Grijalbo, p.p. 75-79

AGUILAR Camín, Héctor (1994), *Subversiones silenciosas: ensayos de historia y política de México*, México, Aguilar Nuevo Siglo;

_____, (1992). *La guerra de Galio*, México, Cal y Arena;

_____, (1989) *Después del milagro*, México, Cal y Arena.

ÁVILA, Ana Cristina y Virgilio Muñoz (1999), *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: La perspectiva escolar, 1958-1964*, México, Noriega Editores, p.p. 87–112.

ARMENDÁRIZ PONCE, Minerva (2001), *Morir de sed junto a la fuente*, México, Edición de la autora (Testimonio), p.p. 71-72.

BELTRÁN, DEL RÍO, Pascal, (2002). “Desaparecidos: una impunidad que peina canas”, en *El Norte*, Monterrey, México, 1 de septiembre, p. 12A.

CAMPA, Valentín (1978), *Mi testimonio. Memorias de un comunista mexicano*, México, Ediciones de Cultura Popular, p.p. 67-73.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 TEXTO VIGENTE (Última reforma publicada DOF 10-07-2015), p.p. 4-7.

ESTEVE DÍAZ, Hugo, (1996), *Las armas de la utopía. La tercera ola de los movimientos guerrilleros en México*, México, Instituto de Propositiones Estratégicas, p. 72.

FERNÁNDEZ Menéndez, Jorge (2006), *Nadie supo nada. La verdadera historia del asesinato de Eugenio Garza Sada*, México, Grijalbo, 2006, p.p. 15 y 48.

FLORES, Oscar (2011), *La Autonomía Universitaria, 1968-1971*, México, UANL, p.p. 198. 76-81 y 191-196.

_____, (2009), “Del movimiento universitario a la guerrilla. El caso de Monterrey (1968-1973)”, en Verónica Oikión y Marta Eugenia García, *Movimientos armados en México, siglo XX*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán-CIESAS, Volumen II, p.p. 461-494, segunda reimpresión.

-
- _____, (2003), *Historiadores del México Siglo XX*, Selección, presentación y notas de, México, Editorial Trillas, Colección Linterna Mágica, número 33, p.p. 112-125.
- _____, (2004), *Universidad de Monterrey. Historia y Desafíos (1969-2004)*, Editorial Trillas, México, p. 200.
- GARCÍA, Susana y VANELLA, Liliana (1979), *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen,
- GUEVARA Niebla, Gilberto, (1986). *La democracia en la calle*, México, Siglo XXI Editores.
- _____, "El (1979), 68 y la Universidad de México", en *Revista de la Universidad de México*, XXXIII: 4 y 5, diciembre de 1978-enero de 1979, México
- GONZÁLEZ de Alba, Luis (1971). *Los días y los años*, México, Era-SEP y RAMÍREZ, Ramón, (1969). *El movimiento estudiantil de México*, julio-diciembre de 1968, 2 vols. México, Era.
- GONZÁLEZ Pedrero, Enrique (1982), *Los libros de texto gratuito*, México, SEP, p.15.
- GONZÁLEZ Rubio, Javier (coordinador) (1998), *México, 30 años de movimiento*, México Universidad Iberoamericana;
- GRAVES LAINE, Cecilia (2001), "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, volumen 6, número 12, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, p.p. 205-221.
- HIRALES, Gustavo, 1996, *La guerra de los justos*, México, Editorial Cal y Arena, p. 71.
- LATAPÍ, Pablo, (1979) *Política educativa y valores nacionales*, Editorial Nueva Imagen, México, p.p. 85-108.
- ORTEGA, Olivares, (1998). *Octubre dos: historias del movimiento estudiantil*, México, UAM-Unidad Xochimilco.
- RABY, David L. "La "Educación socialista" en México", en *Cuadernos Políticos*, número 29, México, D. F., Editorial Era, julio-septiembre de 1981, pp. 75-82.
- RAMÍREZ SALAS, Mario (2002) "La relación de la Liga Comunista 23 de septiembre y el Partido de los Pobres en el Estado de Guerrero en la década de los 70's", trabajo presentado en el Foro de Discusión Académica *La guerrilla en las regiones de México, siglo XX*, llevado a cabo en El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, del 29 al 31 de julio de 2002, p. 1-28.
- RAMÍREZ, Ramón, (1969). *El movimiento estudiantil de México*, julio-diciembre de 1968, 2 vols. México, Era

SIERRA, José Luis (2002), “Fuerzas armadas y contrainsurgencia (1965-1982), Foro de Discusión Académica La guerrilla en las regiones de México, siglo XX, llevado a cabo en El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, del 29 al 31 de julio de 2002, p.p. 1-32.

ZERMEÑO, Sergio, (1978). México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68, México, Siglo XXI.

TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA E TÉCNICO-PRODUTIVA NA PRODUÇÃO CAPITALISTA E NA PRODUÇÃO ASSOCIADAⁱ

Lia Tiriba – Universidade Federal Fluminense (UFF),
liatiriba@gmail.com

Livia Diana Rocha Magalhães – Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia (UESB), lrochamagalhaes@gmail.com

Nosso propósito é recompor lições históricas sobre experiências de trabalho associado, entendidas como experiências de classe, nas quais homens e mulheres tentam reorganizar, inventar e recriar o processo de trabalho, de maneira a rearticular os saberes fragmentados e historicamente negados à classe trabalhadora. Queremos sinalizar que os diversos momentos históricos em que trabalhadores e trabalhadoras experienciaram a ocupação e apropriação coletiva dos meios de produção da vida social, constituíram-se como espaços/tempos de mobilização, sistematização e produção de novos saberes, os quais podemos denominar de saberes do trabalho associado (FISCHER; TIRIBA, 2009).

Por tratar-se de uma categoria histórica, a categoria produção associada/trabalho associado só tem validade se consideradas as mediações que tecem sua materialidade histórica. Nesta perspectiva, focalizamos aspectos da organização do trabalho em espaços/tempos de produzir a vida associativamente, considerados revolucionários. Partimos do pressuposto de que, quando está em jogo a hegemonia do trabalho sobre o capital, um grupo de trabalhadores/as, associados/as ou comunidades inteiras persistiram em criar, recriar e afirmar culturas do trabalho que contrariam a perspectiva de mercantilização da força de trabalho e da própria vida.

A partir da premissa marxiana do trabalho como princípio educativo e das contribuições teórico-metodológicas de E.P. Thompson, sobre história e experiência de classe e memória coletiva de Maurice Halbwachs, concentramos a atenção no

caráter técnico-produtivo e ético-político da organização do trabalho, tomando como referência experiências vividas durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e o Processo Revolucionário em Curso – PREC (Portugal, 1974-1975). De cunho histórico – documental, a pesquisa tem como base os regulamentos de comissões de fábrica, jornais e outros registros sobre os saberes necessários para garantir os rumos da produção durante os períodos mencionados. Indicamos que nos contextos históricos em que, ao contrário da perspectiva das relações capitalistas de produção da vida social, os trabalhadores/as apresentam-se como possíveis "senhores" da organização do processo de trabalho, os saberes técnico-produtivos são mobilizados e recompostos em função de um determinado projeto societário, o que requer a relação dialética como os saberes ético-políticos, regidos pelos princípios econômico-filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentam o trabalho associado e o próprio processo educativo. Dados empíricos nos reafirmam que a formação integral e *omnilateral* de trabalhadores/as (inclusive dos trabalhadores/educadores) é parte integrante do processo maior de fazer/pensar a realidade humana - social, de refletir sobre o ir e vir na vida real e na teoria, de inventar as formas pelas quais, ao longo da história, construímos e reconstruímos os mundos do trabalho.

No primeiro momento deste texto, pontuamos fases do desenvolvimento das forças produtivas do capital, indicando que não se trata apenas de desenvolvimento da “base técnica da produção”, mas de refinamento dos princípios ético - políticos que, historicamente, destituem a classe trabalhadora do controle do processo de trabalho. Como contraposição à produção capitalista, apresentamos a produção associada. Em seguida, recuperamos dados empíricos sobre as relações entre trabalho e educação em experiências de trabalho associado durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e o Processo Revolucionário em Curso – PREC (Portugal, 1974-1975), ressaltando a relação dialética e ao mesmo tempo contraditória das dimensões técnico-produtivo e ético-político da organização do trabalho e dos processos de formação de trabalhadores/as. No terceiro e último momento, enfatizamos a importância do registro e análise de experiências de trabalho associado, tornando-as parte integrante da história e memória do trabalho, em especial da memória da classe trabalhadora. Como Lavrabe (2003, p.11) indicamos que a “interações dinâmicas entre passado e presente, entre indivíduos e grupos, entre experiências vividas ou transmitidas” passam a ser compartilhadas coletivamente, contribuindo para que homens e mulheres, como forma de disputa e resistência política à exploração do trabalho, confrontem a produção capitalista com a produção associada.

Como afirma Saviani (2004), as fontes servem como testemunhos dos atos históricos dos seres humanos, constituindo-se como fonte do conhecimento histórico. Por sua vez, consideramos também que as mesmas são aparatos capazes de revelar experiências e memórias individuais e coletivas daquilo que é vivido diretamente no cotidiano dos espaços e tempos concretos. Assim, a análise do estudo em questão nos reafirma que, como elementos constitutivos do "fazer-se" da classe trabalhadora, as lutas sociais e políticas e os processos educativos vividos e percebidos no chão de fábrica vão tecendo uma memória coletiva do trabalho de produzir a vida associativamente.

Produção associada: para além da organização capitalista do trabalho

A organização do processo de trabalho diz respeito aos modos pelos quais em diferentes espaços/tempo históricos são criadas e recriadas as condições para garantir a produção da vida social, o que requer a transformação do mundo natural em coisas úteis para os seres humanos. A base material da produção, os critérios de divisão do trabalho e o estabelecimento de normas e regras de convivência têm como referência a cultura do trabalho partilhada pelos grupos humanos e determinada, em última instância, pela forma de propriedade dos meios de produção. A organização do processo de trabalho requer um conjunto de informações e conhecimentos originados do trabalho vivo e tecidos na própria atividade do trabalho, os quais vão se constituindo em métodos e técnicas engendradas e acumuladas ao longo da história da humanidade.

A (re) criação do mundo social só é possível graças à força de trabalho, ou seja, à capacidade humana de mobilizar as energias físicas, mentais, emocionais e morais que, a partir de uma base natural, são produzidas culturalmente pela experiência e pela educação, materializadas na corporeidade e no espírito do trabalhador. A organização do processo de trabalho pressupõe a coordenação não apenas do esforço individual, mas da força coletiva de trabalho, ou seja, do conjunto de faculdades físicas, intelectuais e emocionais existentes no corpo de cada um dos trabalhadores que, posto em movimento, pode produzir valores de uso de qualquer espécie. Como não poderia ser diferente, em toda e qualquer formação social, a educação de trabalhadores/as carrega consigo tanto dimensões técnico-produtivas como dimensões ético-políticas.

De certo modo, podemos dizer que ao longo da história do capitalismo, as formas de organização do processo de trabalho acompanham, pelo menos, cinco grandes momentos do desenvolvimento das forças produtivas. Na manufatura, a

organização do processo de trabalho quase não se distingue daquela encontrada no artesanato das corporações de ofício, a não ser pela reunião de um número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados num mesmo local. Em *O Capital*, no capítulo XI que trata sobre Cooperação, Marx (1980, p.370) explica que, na verdade, na manufatura “amplia-se apenas a oficina do mestre artesão”. Neste momento, a base técnica da produção ainda permite ao operário o controle do processo de trabalho; a produção de excedentes é o resultado do prolongamento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta) - ao que Marx denomina de subsunção formal do trabalho ao capital.

Com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra na metade do século XVIII, a maquinaria (movida a vapor e posteriormente pela energia do carvão e elétrica) passa a ser o elemento ativo na organização do processo de trabalho, possibilitando alterações na maneira pela qual se dá a criação de excedentes. O desenvolvimento tecnológico e, com ele a divisão técnica do trabalho tornam-se a chave para garantir a intensificação do ritmo da produção e, por conseguinte, a subsunção real do trabalho ao capital.

No início do século XX, com o advento do taylorismo, a “gerência científica” encarrega-se da divisão pormenorizada das tarefas, da separação entre trabalho manual e intelectual de maneira a retirar da oficina todo e qualquer trabalho cerebral e centrar a ciência do trabalho no departamento de planejamento (BRAVERMAN, 1981). A Organização Racional do Trabalho, idealizada por Frederick Taylor (1979) requer, dentre outros, o estudo dos tempos e movimentos de maneira a permitir que o operário execute a tarefa de forma mais simples e rápida. Por sua vez, o estudo da fadiga humana tem como objetivo evitar a exaustão do trabalhador e, conseqüentemente, a diminuição da produtividade do trabalho. Além de incentivos salariais e prêmios por produtividade, cabe à “gerência científica” buscar outros meios para alcançar um “dia ótimo de trabalho”, driblando a “preguiça e vadiagem” e outras formas de resistência dos trabalhadores ao processo de valorização do capital. Com a Grande Depressão, em 1929, a Escola de Relações Humanas, de Elton Mayo, tratou de estudar as formas de disciplinamento e ajuste da subjetividade do trabalhador à sociabilidade requerida no processo de trabalho. Ao analisar a degradação do trabalho no século XX, Braverman (1981, p. 84) enfatiza que “o taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as ‘relações humanas’ e a ‘psicologia industrial’ são a turma de manutenção da maquinaria humana”.

Entre os anos de 1930 e 1970, o fordismo contribui para aperfeiçoar as premissas da “administração científica” de Taylor. Tendo seu ápice nas décadas de

1950 e 1960, período conhecido como “anos dourados” do capitalismo, a organização fordista do processo de trabalho, caracteriza-se, entre outros, pela produção em série, em grande escala, massificada; maquinário pesado, com automação rígida (trabalho padronizado); linha de montagem por meio de esteiras rolantes; divisão pormenorizada das tarefas, exigindo absorção de grande número de trabalhadores assalariados fixos. Merece destaque o fato de o regime fordista ser acompanhado pelo Estado do Bem-Estar Social que lhe deu sustentação para garantir o emprego em quantidade, salários compensadores e, por conseguinte, o consumo em massa. Para Antônio Gramsci, filósofo italiano, o fordismo não se constituiu apenas como um novo modo de produzir, mas também como uma nova cultura, um novo modo de vida (*american way of life*) que se estendeu a todas as esferas da vida social: “A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 1976, p. 381-2).

Para garantir a subsunção real do trabalho ao capital, é preciso distribuir as máquinas e equipamentos e estabelecer um plano para que os trabalhadores coletivos possam garantir o máximo de produtividade para o capital. Assim, no regime de acumulação flexível, quinto momento de desenvolvimento das forças produtivas do capital, que se inicia a partir da década de 1970, a organização do processo de trabalho apresenta características como: a) produção variada e em pequena escala, de acordo com as demandas específicas do mercado consumidor; b) automação flexível, com base nas tecnologias informacionais, o que permite que o trabalhador opere várias máquinas ao mesmo tempo; trabalho flexível / polivalente; c) trabalho realizado em equipe (e não individualmente, como no fordismo); d) número reduzido de trabalhadores fixos. Antunes (1999, p.14) afirma que “enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais”. Na organização toyotista, generalizada a partir da experiência da fábrica da Toyota, no Japão, na década de 1950, a flexibilização das relações entre capital e trabalho se dá pela terceirização ou subcontratação de empresas ou de mão de obra, o que reduz sobremaneira os custos da produção. Importante mencionar que o regime de acumulação flexível vem acompanhado pelas políticas neoliberais que retiram dos trabalhadores os direitos sociais que haviam sido garantidos pelo Estado do Bem-Estar Social

Em síntese, é possível afirmar que, em todas as suas fases, o desenvolvimento da base técnica da produção capitalista tem estado, visceralmente, a serviço do

projeto societário da burguesia: a valorização sobremaneira do capital. A rotina de trabalho está sob o comando do capitalista, uma vez que a propriedade dos meios de produção e a compra da força de trabalho lhe conferem tal “direito”. Não por casualidade, Marx (1980, p.484) assinala que “o látego do feitor de escravos se transforma no regulamento penal do supervisor”. Em síntese, técnica e politicamente, os proprietários dos meios de produção (e do mundo) têm (re) criado formas de submeter homens e mulheres às regras, normas e a um modo de ser que, direta ou indiretamente, seja produtivo ao capital.

Contudo, o nosso propósito é destacar que há outras formas de trabalho, entre elas as que ocorrem nos espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente: a) Espaços/tempos revolucionários – quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade, verifica-se a dualidade de poderes e/ou o confronto entre capital e trabalho se manifestam por meio de revoltas e rebeliões; b) Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado, nos quais as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência se configuram como parte integrante da economia solidária, economia popular solidária ou qualquer outra denominação que, embora não sejam sinônimos, anunciam a construção de uma economia alternativa ao capital; c) Espaços/ tempos das culturas milenares das comunidades e povos tradicionais: são povos da floresta, comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais milenares situadas na Ásia, África, nas Américas (México, Peru, Bolívia, Equador, por exemplo) (TIRIBA; FISCHER, 2013)

Nos espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, o que homens e mulheres vão produzir? Para quem vão produzir? Quais são as necessidades da comunidade local e do conjunto da sociedade? Os produtos e serviços serão destinados ao mercado? Qual mercado? Com que objetivo? Como se decide sobre “quem faz o quê” no processo de trabalho? A organização permite que todos os trabalhadores associados se apropriem do conteúdo do trabalho e definam os rumos da produção? Quais os critérios para distribuir os excedentes? Quem será beneficiado com o produto do trabalho?

Estamos nos referindo, especificamente às experiências em que à classe trabalhadora cabe a “ciência da gestão”. Nelas, os processos de educação dos sujeitos requerem, entre outros, a mobilização e rearticulação de saberes produzidos no trabalho e em outras instâncias sociais, transformando os saberes produtivos para o capital em saberes socialmente produtivos (PUIGRÓS; GAGLIANO, 2004) para o trabalho. Daí, a necessidade de projetos educativos de cunho emancipatório,

socialmente referenciados na reprodução ampliada da vida (e não do capital). Na perspectiva de uma pedagogia da produção associada (TIRIBA, 2001), da pedagogia da autogestão e autogestão da pedagogia (NASCIMENTO, 2011), e nos processos mais amplos de educação/formação em economia solidária (ADAMS, 2013). Esses projetos teriam como fundamentos empírico-teóricos as experiências de trabalho associado e, no sentido mais amplo, os diversos trabalhos necessários para produzir a vida associativamente.

Entendemos que, como toda e qualquer categoria, o trabalho associado ou produção associada só tem validade se consideradas as mediações que tecem sua materialidade histórica. Tiriba e Fischer comentam que, mesmo atravessada por mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2006), as experiências de trabalho associado nos remetem

[] às relações econômico-sociais e culturais em que os/as trabalhadores/as têm a propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. Diz respeito a um conjunto de práticas coletivas de pessoas ou grupos sociais que se identificam por compartilhar concepções de mundo e de sociedade fundadas no autogoverno e autodeterminação das lutas e experiências das classes trabalhadoras. Ao contrário da heterogestão, os princípios, as regras e normas de convivência que regem o trabalho associativo e autogestionário são criados e recriados pelos seus integrantes (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 612).

Partimos do pressuposto de que, em especial, para esta fração da classe trabalhadora tem se tornado crucial o desafio de articular essas duas dimensões da formação humana. Isto pode ser evidenciado em momentos revolucionários, quando está em jogo a hegemonia do trabalho sobre o capital, e também quando, subsumido no interior da sociedade capitalista, um grupo de trabalhadores associados ou uma comunidade inteira persiste em criar, recriar e afirmar uma cultura do trabalho que contrarie a perspectiva de mercantilização da força de trabalho e da própria vida. Indicamos que nesses contextos de trabalho, os saberes técnico-produtivos são mobilizados e recompostos em função de um determinado projeto societário, o que requer a relação dialética como os saberes ético-políticos regidos pelos princípios econômico-filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentam o processo de trabalho e o processo educativo.

Para discutir esses processos e experiências educativas, tomamos concretamente as contribuições de Thompson (2001) e Halbwachs (2006), uma vez que resguardando as suas diferenças teóricas políticas, quanto aos fundamentos

teórico-metodológicos de análise da realidade humano-social, podemos dizer que ambos nos conduzem a discutir as experiências coletivas, bem como, a memória que permanece presente como elemento de ligação entre experiência vivida e modificada.

Recorremos particularmente a Thompson (2001) quando ele afirma que “(...) no curso real das análises históricas ou sociológicas (bem como políticas) é de grande importância lembrar que os fenômenos sociais e culturais não correm atrás do econômico após longa demora; estão na sua origem, imersos no mesmo nexo relacional” (ano,p 267), e em suas formulações acerca da consciência costumeira, quando ressalta que o conhecimento se fundamenta na práxis (2001), para discutir experiências associativas de homens e mulheres reais. Em síntese, tomamos como referência sua formulação quando analisa o processo de constituição da classe operária na Inglaterra, segundo o qual:

[...] a classe se delineia segundo o modo como homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do '*conjunto* de suas relações sociais', com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (2001,p.277, grifo do autor).

Por outro lado, nós apoiamos em Halbwachs (2003) quando este destaca que toda memória é social, pois a mesma se ampara na vida material e moral da sociedade vigente (valores, normas, visões de mundo, lugares espaços, linguagem etc.) e nas experiências vividas coletivamente. O autor sublinha que os grupos aos quais os indivíduos fazem parte, lhes oferecem os meios para a construção de memórias coletivas, pelo menos enquanto a eles recordarem para interpretar, refutar ou reconstruir essas experiências no presente (MAGALHAES, 2014).

Lições da história: educação e experiência do trabalho associado

Nos espaços/tempos históricos em que se materializam a produção associada/ trabalho associado e que, genericamente, podem ser denominados de espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente (FISCHER; TIRIBA, 2013), estão fortemente presentes as tensões entre formação ético-política e formação técnico -produtiva. É nos espaços/tempos revolucionários, objeto deste texto, onde se verifica a dualidade de poderes e onde os confrontos entre capital e trabalho se manifestam por meio de revoltas e rebeliões, entre outros. É o caso da Comuna de Paris (1871), dos *Soviets* na Rússia (1905 e 1917), Guerra Civil Espanhola (1936-1939), conselhos operários de Turim, Itália (1919-1921); Iugoslávia (1950), Chile

(1972), Revolução dos Cravos em Portugal (1974), entre tantos outros em que trabalhadores e trabalhadoras, com diferentes graus de controle dos meios de produção viveram experiências de trabalho associado, entendidas como experiência de classe (THOMPSON, 1987).

Vejamos, por exemplo, alguns registros das experiências de classe ocorridas durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), particularmente na Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós - A.C.T.A.Q.– indústria de produtos têxteis, com cerca de 500 trabalhadores, localizada na cidade de Madrid, fundada em 1893 e que, durante a revolução popular passou ao controle do Estado, sendo representado por um conselho formado por 10 operários. Tendo em conta o contexto de luta contra o fascismo, em que a classe trabalhadora tomou para si os rumos da produção, vale a apreender as concepções de sociedade, trabalho e educação que os trabalhadores associados tentavam imprimir na fábrica coletivizada (TIRIBA, 2006). Em seguida, enveredamos pelo Processo Revolucionário em Curso – PREC (1974 e 1975), subsequente ao golpe militar de 25 de Abril de 1974 que pôs fim a 48 anos de fascismo em Portugal (TIRIBA, 2010). Como fonte histórica, recorreremos ao Jornal Combate, publicado entre 1974 e 1978, com o objetivo de divulgar as práticas políticas dos trabalhadores portugueses que ocuparam fábricas e criaram formas organizativas autônomas, instaurando o regime de autogestão. Para contemplar as práticas dos adeptos do controle operário, em contraposição aos autogestionários, elegemos como fonte regulamentos de comissões de trabalhadores, os quais nos informam sobre organização do processo de trabalho e os desafios educativos. Considerando as particularidades e diferenças sócio históricas, em ambos os contextos de confrontação política comparecem experiências associativas que desempenham, ainda que contraditoriamente, um papel crucial na transformação de condições de opressão e exploração. Expectativas políticas, econômicas, culturais e educativas proporcionavam a mobilização, sistematização e produção de novos saberes, novas aprendizagens sobre a vida em sociedade, ensaiando culturas do trabalho de novo tipo.

Em Almacenes Quirós, aqueles que, ao longo da história da empresa haviam sido impedidos de criar e recriar plenamente seu trabalho, agora se colocavam diante da possibilidade de se transformar em governantes de si e de seu trabalho. Para tal era preciso articular conhecimento prático e conhecimento científico, articular técnica e ciência conforme as necessidades político-sociais de seu projeto de classe. Desde esta perspectiva, Reinoso, do Conselho Operário, escrevia aos demais companheiros:

Diz Lenin: Toda cozinheira deve saber administrar o Estado [...] devemos aspirar, na sociedade futura, que cada cidadão, cada operário esteja capacitado a desempenhar esta função (...) Isto é que nos ensina a frase de Lenin: A questão da capacitação de todos sem distinção de sexo nem de cargo na produção. Então, quando esta capacitação for um fato, sem diferenças a não ser os talentos naturais (que ao longo do processo também desaparecerão), então, o problema da responsabilidade dos postos de chefia se haverá simplificado. Com a compreensão entre o camarada responsável e seus colaboradores se fará mais fácil e mais eficaz a tarefa da produção (PRODUCCIÓN, 05/02/37).

Contrariando a lógica da organização capitalista do trabalho, a perspectiva de formação de “técnicos” não era restrita aos membros do Conselho e sim um desafio ao conjunto dos operários. O projeto educativo era parte integrante do projeto de ser humano e de sociedade que a revolução popular começava a ensaiar. Cada um dos trabalhadores deveria deixar de ser um apêndice da máquina:

É preciso acabar com o operário autômato, sem iniciativa nem curiosidade por sua profissão. É necessário que o operário conheça a fundo suas máquinas para que esta conjugação de braço e ferramenta ajude a criar o amor do trabalhador por sua obra; ajude a instaurar uma nova moral do trabalho com obrigação social e, por último, contribua para que desapareça o odioso conceito de trabalho como castigo, que tanto influenciou para a desordem social que tivemos que suportar durante a era capitalista. Creio que o trabalho em coletividade será a forma do trabalho no futuro, já que este será a base de uma colaboração conjunta e entusiasta, onde cada um dará de si todo o rendimento que seja capaz, sem escamoteações, sem regateio de esforços; pois sabe que suas atividades é recompensada com o engrandecimento e o bem estar da humanidade. (PRODUCCIÓN, 20/08/37 – por José Mantero – responsável pela Tricotagem).

O cotidiano vivido na Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós representou uma escola de formação de trabalhadores, uma condição *sine-qua-non* do processo produtivo; A educação não seria fundamentalmente técnico- política. Queriam superar a formação estreita, utilitarista, imediata para o mundo do trabalho e propiciar uma formação integral. O processo educativo dos novos dirigentes da produção deveria contemplar as diferentes instâncias do ato de conhecer, desde a máquina aos bancos escolares, passando pela vida artística e cultural. O ponto de chegada seria uma nova maneira de fazer e conceber o mundo do trabalho, contribuindo para que, no futuro, pudessem tornar-se intelectuais de novo tipo, ou melhor, sujeitos produtores e criadores da história. (GRAMSCI, 1982).

E, em Portugal, como já ressaltamos, onde a classe trabalhadora viveu entre 1974 e 1975 o que se denominou de Processo Revolucionário em Curso – PREC, imediatamente após a derrubada do fascismo, a população foi para rua, ocupou

quartéis, escolas e fábricas; criou comissões de trabalhadores, moradores e soldados. O sistema capitalista foi colocado em xeque. Ao analisar o regulamento das comissões de fábrica é interessante observar as considerações sobre os saberes necessários para garantir a continuidade da produção e, com ela, os rumos da revolução. Nos registros abaixo, encontrados, por exemplo, no Caderno da Comissão de Trabalho da Plessey Automática, observa-se como nesse processo há elementos constitutivos do "fazer-se" da classe trabalhadora, as lutas sociais e políticas e os processos educativos vividos e percebidos no trabalho que vão tecendo uma memória coletiva do trabalho de produzir a vida associativamente. Entre os saberes do trabalho associado, necessários para colocar os meios de produção a serviço da classe trabalhadora, devem ser destacados:

[...] O conhecimento de terrenos, edifícios, propriedades, automóveis e participações financeiras noutras empresas e das relações da empresa com outros do mesmo grupo econômico, com vistas a definir o que foi adquirido pela empresa [...]

[...] O conhecimento da idade das máquinas, de forma a evitar que o equipamento obsoleto continue a funcionar, implicando aumento da produção, substituindo-o logo que possível por máquinas que correspondem à evolução Tecnológica e às necessidades da empresa.

[...] A verificação da existência de matérias-primas de origem nacional que podem ser utilizadas para substituir matérias-primas até então importadas, e também a procura de outros mercados de substituição para não se depender de um pequeno grupo de países capitalistas.

[...] Verificação da organização da produção de forma a combater os tempos mortos, eliminar os desperdícios, compensar e aproveitá-los, bem como os gastos excessivos de energia e matérias-primas que, a conseguir, se melhorará a situação econômica da empresa.

[...] permitir um conhecimento mais amplo do processo produtivo, o que, não quer dizer deixar para trás o aperfeiçoamento Técnico e individual

[...] O estudo da resolução dos passivos financeiros, a forma como era utilizada pelo capital para desviar a mais valia das empresas que não devem ser os trabalhadores a pagar as consequências que se podem traduzir no aumento dos preços.

[...] O estudo dos orçamentos que correspondem ao seu custo real, de forma a evitar a sabotagem. (CADERNO DO PROGRAMA E CONTROLO OPERÁRIO, COMISSÃO DE TRABALHADORES DA PLESSY AUTOMÁTICA)

Também no caso de Portugal, operárias da fábrica Charminha carregam consigo os saberes da 'escola da vida', bem como outros saberes adquiridos e produzidos em situações de trabalho assalariado e sob o regime de autogestão, elas veem a possibilidade de serem as 'senhoras' do processo de trabalho, como evidenciado no diálogo entre uma operária e um colaborador do jornal, na mesa redonda publicada pelo Combate (n.7, de 27 de setembro a 03 de outubro de 1974).

JORNAL O COMBATE – Portanto, agora não existe ninguém que propriamente esteja como chefe.

OPERÁRIA – Agora há duas pessoas, ou seja três, mas uma está doente, que orientam o trabalho para as pessoas não andarem em pé e assim.

JORNAL O COMBATE – Portanto, para trabalhar os chefes não são precisos para nada.

OPERÁRIA – Ah, pois, não precisamos de chefes, não senhor.

No texto introdutório à mesa redonda entre representantes de fábricas ocupadas, o redator do Jornal Combate nos conta que os problemas comuns nas fábricas Ornitex, Sousabreu, Artedu e Eduardo Pereira Pinto são as seguintes:

- *Divisão entre os trabalhadores: há sempre uma parte dos trabalhadores que preferiria indenizações, a continuar a trabalhar sem padrão; e um certo isolamento das comissões de trabalhadores.*
- *Dificuldades de fornecimento de matérias-primas e de escoamento dos produtos.*
- *O caso da Artedu apresenta ainda problemas mais graves, porque toda a sua maquinaria está em muito más condições e precisa de um certo investimento inicial para começar a funcionar. (n. 23, 16 a 30 de maio de 1975).*

Na Espanha, no periódico informativo da fábrica Almacenes Quirós, encontramos os seguintes registros sobre as dificuldades encontradas em relação à produtividade do trabalho e sobre os desafios e dilemas dos processos educativos, respectivamente.

– O rendimento atual do trabalho pelo sistema Coletividade tem, até o momento, muita falta de compreensão por parte de alguns companheiros e companheiras que, devido às condições anteriores, ao se encontrarem agora com mais liberdade de trabalho, se sentem com mais direitos que antes, chegando, inclusive, a render menos, prejudicando com isto os interesses de nossa coletividade. (PRODUCCIÓN, por Carlos Martins, 20/08/37)

-[...] existem companheiros em nossa coletividade que ainda não solicitaram um só livro; pior ainda: que não conhecem a biblioteca [...]. A biblioteca já está aberta a 151 dias: neste tempo só foram utilizados 568 livros que, feita a divisão, encontramos 4 livros utilizados por dia. Atenção! Dos 300 companheiros que somos atualmente, somente quatro por dia solicitaram livros; com a particularidade de que estes quatro são quase sempre os mesmos (PRODUCCIÓN,15/09/37).

Podemos inferir que na experiência espanhola e portuguesa, trabalho e formação técnico-produtiva e ético-política eram consideradas dimensões fundamentais do projeto maior de sociedade, ainda que não necessariamente caminhassem na mesma direção. No entanto, fontes também nos indicam que se, por

um lado, a prática educativa tinha como perspectiva a socialização da cultura e a formação, por outro, a Organização Racional do Trabalho, inspirada nos princípios stajanovista / taylorista, reproduzia a separação entre corpo e alma, entre pensar e fazer o mundo do trabalho. A educação no chão de fábrica contribuía, de alguma maneira, para promover o acesso aos fundamentos científico-tecnológicos; no entanto, as práticas laborais pareciam manter um trabalho mecânico e repetitivo. Em síntese, a dicotomia projeto educativo e projeto laboral era a manifestação da falsa dicotomia, instituída pelo capital, entre o mundo da cultura e o mundo da produção e, em síntese, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ainda que "científica", a produção dos bens materiais era, em si, deseducadora/deformadora, contrariando a perspectiva de um trabalho que considerasse o ser humano em sua dimensão *omnilateral*.

O interessante é observar que nas experiências analisadas, o “passado” não deixou de imperar sobre as experiências em curso, revelando a persistência da hegemonia do modo de produção capitalista em relação a nova cultura econômica e do trabalho que os dirigentes das comissões de trabalhadores desejam construir. Por se realizar no contexto de uma intensa luta de classes que se configura no conjunto da sociedade e no próprio chão de fábrica, o trabalho associado pode tornar inteligível os processos de reconhecimento do fazer-se classe. Portanto, falar em recuperação da memória do trabalho construída a partir do *princípio educativo do trabalho associado*, também requer pensar na problemática de refundar as bases (des) educativas do trabalho alienado.

Desse modo, evocar memórias coletivas que fomentem respostas mentais e sociais à construção de uma sociedade distinta e contraposta à sociedade produtora de mercadorias, implica em luta, em conflitos pela memória, em um contexto ideológico forjado de símbolos, visões de mundo que constituem o “fazer-se” da classe trabalhadora. Implica em posicionamentos ideológicos, em uma construção parcial e comprometida com interesses implícitos na própria seletividade da memória social.

A título de conclusão

Neste texto tivemos o intuito de recompor experiências históricas de trabalho associado que, de modo contrário à perspectiva das relações capitalistas de produção da vida social, buscavam um novo sentido para o trabalho e a vida em sociedade. Destacamos a dialeticidade entre saberes técnico-produtivos e saberes ético-políticos regidos por princípios econômico-filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentavam o projeto societário, o trabalho associado e o projeto educativo de

formação de trabalhadores. Com isso, assinalamos importantes matrizes históricas do “fazer-se” classe trabalhadora.

Infelizmente, aqui, não podemos nos deter na riqueza da experiência do trabalho associado na Espanha (1936-1939) e no chamado Processo Revolucionário em Curso – PREC (1974-1975), em Portugal. De certo modo, poderíamos dizer que nos registros encontrados acerca do trabalho associado, em ambas as experiências, naturalmente guardadas suas especificidades, os trabalhadores e trabalhadoras recorrem a memórias individuais e coletivas de experiências comuns, de vivência da exploração do trabalho, próprio do modo de produção capitalista. Sabemos que se por um lado, “a experiência de classe é determinada em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram” (THOMPSON, 1987, p.10), de outro, a consciência de classe não é um reflexo imediato dessas relações, mas resulta das formas “como como essas experiências são tratadas culturalmente” (Ibid). Voltando a Maurice Halbwachs (2003) diríamos que daí decorrem quadros sociais de classe, que passam a ser recompostos e reconstruídos coletivamente a partir das necessidades de um projeto de transformação da realidade.

A partir destes e outros pressupostos, poderíamos dizer que, ancorada num quadro social de exploração, a memória de classe é reelaborada frente a valores e visões de mundo aprendidos no processo da luta política. Consenso e luta por esses aprendizados estão presentes entre os registros das experiências mencionadas, considerando que há uma memória da sociedade dominante, que continua incorporada por trabalhadores. Assim, há aqueles que relutam à transformação, quando seus pares colocam a ordem política e normativa dessa sociedade em cheque e busca a reconstrução seletiva do passado, por meio da recomposição do princípio educativo do trabalho.

Sublinhamos que nesses processos há uma memória coletiva sendo transformada pelo princípio educativo do trabalho, ou seja, coletivos de trabalhadores que convivem, compartilham experiências sobre o trabalho em sua dimensão educativa, transformado memória em história. Naturalmente,

Aqui a memória comparece como uma importante fonte de ligação entre o passado e o presente, ou seja, da racionalização temporalizada das experiências. Portanto, como toda fonte, pode estar ideologicamente formada, carecendo de ser analisada. Isto nos obriga a anunciar, embora não tenhamos condição de aqui adentrar na distinção entre História e Memória, que a história em sua autonomia, pode não coincidir necessariamente com a memória, ou seja, há de se pensar que nesta relação há sempre que se discutir o tema da “consciência”. (MAGALHÃES, 2007, p. 103).

De tal modo, consideramos que os registros das experiências de trabalho associado não revelam apenas narrativas históricas de experiências vividas no passado por trabalhadores em luta nos espaços/tempos revolucionários, mas a reconstrução de visões de mundo, de posicionamentos históricos que demonstram a densidade de formas de organização autogestionária do trabalho em sua explicitação política e teórica, ou seja, da construção concreta do trabalhador como ser histórico, dentro de um quadro social explicitamente valorado por uma visão de mundo, de classe.

Importante ressaltar que a rigor, do ponto de vista da mobilização das capacidades físicas, emocionais e intelectuais da força de trabalho e das condições objetivas e subjetivas que colocam em ação o corpo do trabalhador, o trabalho em si pode ser considerado educativo, potencializador do desenvolvimento das faculdades humanas. No entanto, sob relações de dominação e opressão, o trabalho desconfigura-se como atividade onto-criativa. Ao retirar a propriedade dos meios de produção e possibilidade de definir a organização do processo de trabalho, o capitalismo desapropria a classe trabalhadora do processo, do produto e do saber sobre o trabalho e, por conseguinte, contribui para a desqualificação do trabalhador, inclusive para a constituição de uma memória do trabalho enraizada na lógica do capital. Não por acaso, vale a pena recuperar memórias do trabalho que considerem não apenas as relações capitalistas de produção, mas o conjunto das relações de produção necessárias para a reprodução ampliada da vida, entre elas as experiências históricas de trabalho associado consideradas como experiências de classe.

Para finalizar, nunca é demais dizer que essas e outras experiências de classe nos indicam sobre a necessidade de, permanentemente, confrontar realidade e utopia. Como não poderia ser diferente, a formação integral de trabalhadores (inclusive dos trabalhadores/educadores) é parte integrante do processo maior de fazer/pensar a realidade humano-social, de refletir sobre e vir na vida real e na teoria, de inventariar as formas pelas quais, ao longo da história, construímos e reconstruímos o(s) mundo(s) do trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CADERNO DO PROGRAMA E CONTROLO OPERÁRIO. Comissão de Trabalhadores da Plessy Automática, 1974.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, Antonio David *et al.* **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina SA; São Paulo: Almedina do Brasil, 2009b. p. 293-298. (Série Políticas Sociais).

LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPAÑA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo/Coimbra: Almedina Brasil Ltda; Edições Almedina S. A. 2009, p. 293-298.

FISCHER, Maria Clara B.; TIRIBA, Lia. Aprender e ensinar à autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, nº. 02, p. 527-551, maio/ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p. 375-413.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

JORNAL O COMBATE, Portugal, nº. 23, 16 a 30 de maio de 1975.

LAVABRE, Marie-Claire. "Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria". **Revista Raison Présente**. Núm. 128, Outubro, pp. 47-56. 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, Num. 28, Jun./Jul., 2007.

_____. História, Memória e Geração: remissão inicial a uma discussão político-educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 55, p. 94-103, mar. 2014.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, Claudio. Momentos e ideias decisivos para uma história da autogestão. In: NASCIMENTO, Claudio. **Autogestão da pedagogia**. São Paulo: IIEP, 2011a.

PRODUCCIÓN - Madrid: (s.n.), n.1, 20 jan.1937; n.2, 5 feb. 1937; n.3, 20 feb. 1937; n.4, 5 mar. 1937; n.5, 20 mar. 1937; n.6, 5 abr. 1937; n. 8, 5 mayo 1937; n.9, 20 mayo 1937; n.11, 20 jul. 1937; n.12, 20 ago. 1937; n.13, 15 set. 1937; n. 14, 5 out. 1937; n. 15, 5 nov. 1937. (Órgano de Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós).

PUIGGRÓS, A.; GAGLIANO, R. (Dir.). **La fábrica del conocimiento: saberes socialmente productivos en América Latina**. Rosario: Homosapiens, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n°. especial, p. 28-35, ago. 2006.

TAYLOR, Frederick. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1979.

THOMPSON, Edward P. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.) **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos** / E. P. Thompson. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2001. p. 269-281.

_____. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1 vol., tradução de Denise Bottman, 1987

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**. Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí:Unijuí, 2001.

_____. Trabalho e educação na guerra civil espanhola: cenas madrileñas sobre conselhos operários e coletivização da produção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 180-200, 2006.

_____. Processo de trabalho e processo educativo: notas sobre o "período de ouro" da educação de adultos em Portugal. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 39, p. 104-118, 2010.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Produção associada e autogestão. In: Caldart, Roseli Salete et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 612-618.

_____. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, maio/ago. 2013.