



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° 2

Historia de las Otras educaciones: movilizaciones y proyectos contrahegemónicos



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

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

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

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS
Edición

Primera edición 2016

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

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

Realizado en Medellín, Colombia
ISSN: 2539-2603

Índice

Presentación... 4

Comité Organizador XII Cihela... 5

Ponencias...7

Presentación

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

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

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

Objetivo general del evento

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

Objetivos específicos

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

Comité organizador

Coordinación general

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

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

Comité Científico y Académico Nacional

Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandra Taborda, Universidad de Córdoba.

Alejandro Álvarez Gallego, Universidad Pedagógica Nacional.

Ana Cristina León Palencia, Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Klaus Runge Peña, Universidad de Antioquia.

Bárbara García Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Ernesto Noguera, Universidad Pedagógica Nacional.

Carlos Jilmar Díaz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Hernando Valencia, Universidad de Caldas.

Dora Lilia Marín Díaz, Universidad Pedagógica Nacional.

Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad del Cauca.

Humberto Quiceno, Universidad del Valle.

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

Jhon Henry Orozco, Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Carlos Echeverri, Universidad Pontificia Bolivariana.

Luis Alfonso Alarcón Meneses, Universidad del Atlántico.

María Isabel González Terreros, Universidad Pedagógica Nacional.

Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

Oscar Pulido Cortés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Oscar Saldarriaga Vélez, Universidad Pontificia Javeriana.

Rafael Ríos Beltrán, Universidad del Valle.

Víctor Manuel Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional.

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Científico Internacional

José Gondra, Brasil.

Gabriela Ossenbach Sauter, España.

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

Antonio Romano, Uruguay.

Comité Honorario

Jesús Alberto Echeverri, Universidad de Antioquia.

Martha Cecilia Herrera, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Administrativo

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



Historias de las Otras educaciones: movilizaciones y proyectos contrahegemónicos

A COR DA PERFEIÇÃO: EDUCAÇÃO POPULAR E NOVOS SENTIDOS DA DEVOÇÃO FRANCISCANA AOS SANTOS NEGROS NO BRASIL COLONIAL (1700-1750)

Luiz Fernando Conde Sangenis – FFP/UERJ
lfsangenis@uol.com.br

O brasileiro, tipo abstrato que se procura, (...) só pode surgir de um entrelaçamento consideravelmente complexo.

Teoricamente ele seria o pardo, para que convergem os cruzamentos do mulato, do curiboca e do cafuz.

Euclides da Cunha

1. Introdução

Se as Luzes foram a grande marca do século XVIII, na Europa, o mesmo século, para a História do Brasil colonial, envolta em incômoda escuridão, desafia os pesquisadores a encontrarem lampejos e faíscas que acendam um passado ainda muito pouco conhecido. Longe da metrópole – onde já pairavam os ventos de uma nova e secular concepção filosófico-política dos fundamentos da sociedade e da educação, graças às vozes liberais de um Rousseau ou de um Voltaire – na Colônia, os intelectuais militantes eram padres, frades e monges que do alto dos púlpitos embeveciam do mais baixo e iletrado populacho às elites dirigentes. Essa antiga arte sermonística, estilo sacro da ampla e arraigada cultura luso-brasileira tão afeita à eloquência e à retórica, clímax de cerimônias, festas e folguedos de admirável gosto e participação popular, criadora de imagens ancestrais e surpreendentemente modernas, fazia as vezes da escola para o povo que só tivemos mais amplamente sedimentadas no decurso do século XX, com o advento da República. No âmbito dos estudos historiográficos da educação no Brasil Colonial, insistimos que toda a análise que se atem unicamente na consideração do ensino formal, peca por miopia ao não perceber que a ação pedagógica e educativa popular em curso na Colônia transcende aquela formalizada nas poucas classes de alunos reunidas pelos colégios dos próprios religiosos. Dessa visão parcial compartilharam Primitivo Moacyr, com a *A instrução e o Império* (1938) e Fernando de Azevedo com *A cultura brasileira* (1958). Haja vista a excepcionalidade dos seus autores e a influência das duas obras, arregimentaram discípulos. Esses enfatizaram aqui a chegada dos ventos pombalinos e a reforma dos estudos na Colônia, realçando a expulsão dos jesuítas e a conseqüente extinção de suas escolas. Ao lamentarem o término de muito do pouco, até então instituído, e, atentos ao sentido que as reformas da instrução escolar pública tomaram no tempo do Iluminismo, escusaram-se de traçar um perfil mais específico das influências da oratória na educação efetivada fora das escolas, como aquela recebida nas igrejas. Trabalhos

mais atuais de diversos pesquisadores já nos dão segurança para afirmarmos que o povo recebia dos pregadores a formação que não puderam receber por outro meio institucionalizado¹. A impressão de livros tornou-se proscrita, e a escola, por séculos, foi tarefa pela Coroa delegada aos religiosos que se esforçaram o quanto puderam para educar parco contingente da população.

Numa sociedade regida eminentemente pela oralidade, ganha significado investigar o sentido das ações educativas de grande alcance popular promovidas pelos religiosos. Nosso interesse particular recai sobre a ação dos frades franciscanos, disseminadores do culto aos santos de cor, São Benedito, negro, e São Gonçalo Garcia, pardo. A devoção ganhou contornos populares e se institucionalizou em inúmeras confrarias de negros e de pardos, no Brasil, na primeira metade do século XVIII. Destacamos as contribuições dos frades Antônio de Santa Maria Jaboatão e de Apolinário da Conceição, ambos autores de trabalhos fundamentais para a difusão de um novo cânone de santidade que encontrou severas resistências e anátemas num tempo em que exaltar a santidade de homens de cor significava uma afronta aos padrões aceitos por uma sociedade escravista, hierárquica e preconceituosa.

Do teor da audaciosa apologia às cores negra e parda promovida pelos franciscanos, destacamos dois aspectos fundamentais.

O primeiro, a intencionalidade de exaltar a perfeição das cores negra e parda, significou perceber a mestiçagem da gente brasileira como valor identitário e antropológico positivo. E isso, se deu um século antes da construção das teses racialistas que estabeleciam hierarquias entre “raças” e asseveravam a degenerescência da espécie humana provocada pela mestiçagem, num brutal retrocesso em direção oposta ao que outrora pregavam os frades. Contra o preconceito de quem duvidava pudesse ser um santo da cor parda, Jaboatão afirma: “É a cor parda tão perfeita, que todo o fim, com que aparece nos homens, não é outra mais que perfeição”². Portanto, esses franciscanos são vozes que antecedem as teses que só mais tarde, nas dicções de Euclides da Cunha, de Manoel Bonfim, de Gilberto Freyre e de Darcy Ribeiro, encontrarão autoridade para a defesa da mestiçagem, tanto biológica, quanto cultural, constituindo elementos fundamentais para entender a formação do que virá a ser o brasileiro.

O segundo aspecto, tem a ver com as motivações que levaram à exaltação da cor parda como a mais perfeita, tanto em relação à branca, quanto à negra. Da boca de Jaboatão,

¹ Referenciamos-nos, em especial, a DURAN, Maria Rezenda da Cruz. *Retórica à moda brasileira: transições da cultura oral para a cultura escrita no ensino fluminense de 1746-1834*. São Paulo: UNESP, 2013.

² JABOTÃO, Antônio de Santa Maria. *Discurso Histórico, Geográfico, Genealógico, Político e Encomiástico recitado na nova celebridade, que dedicaram os Pardos de Pernambuco, ao Santo de sua cor, o Beato Gonçalo Garcia*. Lisboa: Oficina de Pedro Ferreira, 1751.

em Pernambuco, em 1745, pregador da grande festa de entronização do santo pardo, Gonçalo Garcia, em Recife, podemos supor a intenção de promover um tipo nacional idealizado, como o fizeram com o índio os românticos do século XIX, também por razões nativistas. Aqui, novamente, os frades, cronologicamente, antecederam aos indianistas, ao participarem ativamente das lutas nativistas, não nas ruas ou nas praças, mas no interior dos seus próprios conventos, cujos tumultuosos claustros apartaram-se em dois partidos, dos brasileiros e dos portugueses. Idiossincrático nativismo transbordava dos claustros conventuais da Ordem, não obstante o regramento da Lei da Alternativa. Se a Alternativa tinha a intenção de aplacar rixas e disputas ao distribuir de forma mais equânime os cargos de governo da Ordem entre brasileiros e lusos, nem por isso conseguiu aplacar a divisão de homens que, em vestindo o mesmo hábito, punham-se à disputa em partidos diferentes por serem filhos da terra ou nascidos em Portugal. Luta inglória, é verdade, já que não houve vencedores. Apenas precipitou o fim do franciscanismo luso-brasílico, extinto, logo após o Império. A mistura natural das gentes brasileiras seria a futura solução para um pseudoproblema que ganhou gravidade entre religiosos que estranhamente não souberam conviver com a diferença? Mas o tempo foi implacável. Com a proclamação da República pôde ser o franciscanismo recriado pelos frades saxônicos.

Selecionamos o espaço temporal da primeira metade do Século XVIII. Entre 1700 e 1750 ocorreram mais mudanças na Colônia que nos dois séculos iniciais: o Brasil que costumamos representar mentalmente teve sua configuração definida nesse período. A sociedade colonial transformou-se com rapidez, econômica e socialmente, havendo sensível crescimento demográfico. Essa nova configuração é causa de pressões que obrigavam a um novo arranjo da hierarquia social. Nas importantes formações urbanas, sobretudo, os pardos escravos e livres, são um elemento perturbador das mentalidades e da ordem social.

2. A educação popular passa ao largo da escola

Na Colônia, rareavam livros, cartilhas e escolas. Quanto aos livros, o Alvará Régio de 20 de março de 1720 proibiu a sua impressão em toda a América Portuguesa. O Decreto de 21 de julho de 1787 aumentou o controle sobre os livros enviados ao Brasil, tarefa exercida pela Real Mesa Censória. E, finalmente, o Alvará de 16 de dezembro de 1794 condenava o despacho de livros e de papeis para cá. Segundo números apresentados por Cavalcanti³, em 1760, quando a novidade da reforma do ensino promovida por Pombal chegou ao Rio de Janeiro, os três seminários fluminenses contavam com noventa e cinco seminaristas e

³ CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 160.

quatrocentos alunos. Levando-se em conta que a população do Rio de Janeiro chegava a trinta mil habitantes, o quantitativo de estudantes parece insignificante. Porém representavam 60% dos setecentos estudantes existentes em todo o Brasil. Imaginemos, então, a realidade da Colônia nos séculos precedentes! O inglês Robert Southey, em sua *História do Brasil* (1810-19), assim se pronuncia sobre esse tempo marcado pela contradição entre os esforços de disseminação da escola de primeiras letras e a interdição da imprensa:

Achava-se a grande massa do povo no mesmo estado como se nunca se houvesse inventado a imprensa. Havia muitos negociantes abastados que não sabiam ler, e difícil era achar jovens habilitados para caixeiros e guarda-livros. Nem era raro um opulento sertanejo encomendar a algum dos seus vizinhos que de qualquer porto de mar lhe trouxesse um português de bons costumes que soubesse ler e escrever, para casar-lhe com a filha. Contudo havia na maior parte das povoações escolas públicas de primeiras letras, tomando os respectivos mestres bem como os de latim na maior parte das vilas o título de professores régios, instituições singularmente incongruentes com esse sistema cego que proibia a imprensa. Os que tinham aprendido a ler poucas ocasiões encontravam de satisfazer o desejo de alargar seus conhecimentos (se caso o possuíam), tão raros eram os livros⁴.

Em 1824, o viajante Austríaco Ernest Ebel constatará que, de modo geral, a gente da terra recebia pouca educação; no entanto, a parca instrução pareceu-lhe suficiente. Para o viajante, era natural que o brasileiro não fosse afeito ao estudo e à leitura, porque não haveria essa necessidade nas ruas, casas, trabalho e diversão. Significa dizer que a vida na Colônia não exigia sequer alfabetização, quanto mais cultura letrada⁵.

Esse estado de coisas nos faz concluir que os processos de educação popular, na Colônia, se efetivam através de outras instâncias e meandros não formalizados, de modo que a ação dos religiosos se tornará relevante durante muito tempo, mais ao largo do que dentro das escolas.

3. Os pardos, elemento perturbador

Especial atenção deve ser dada a ascensão social dos pardos na primeira metade do século XVIII. Schwartz observa a importância da cor nas estatísticas dos pardos libertos. Entre os adultos, os pardos constituíam 35% do total, número talvez duas vezes maior do que sua presença estatística no total da população escrava. Entre as crianças, os pardos constituíam mais de 78% dos libertos, evidenciando a flagrante vantagem dos pardos no processo de

⁴ SOUTHEY, Robert. *História do Brasil*. São Paulo: Obelisco, 1965, 365s.

⁵ EBEL, Ernest. *O Rio de Janeiro e seus arredores em 1824*. São Paulo: Brasiliense, 1972, p. 189.

emancipação durante a infância⁶. Não obstante os impedimentos oficiais, os pardos conseguiam se habilitar e ocupar cargos na administração pública e a ingressar no clero⁷.

A descoberta de ouro na região das Minas, no final do século XVII, provocou uma corrida ao interior do Brasil, em busca do eldorado, não apenas por parte dos colonos. O número de portugueses emigrados para Colônia aumentou sensivelmente. Outro efeito humano foi o incremento do tráfico de negros, em especial para suprir as necessidades da nova atividade aurífera em Minas Gerais e Goiás. A economia aurífera superou, em importância, a açucareira e mudou características significativas da organização social. A sociedade que até então ocupava a colônia portuguesa na América – predominantemente latifundiária, estamentária e rural – passou por mudanças inauditas até então: o comércio de bens e serviços diversos cresceu significativamente, em virtude da demanda que surgiu em torno da atividade principal de exploração do minério, o que proporcionou vigor a uma economia paralela, geralmente desconsiderada pela historiografia tradicional, que sustentou a tese dos ciclos econômicos para dividir didaticamente a história econômica nacional. As classes sociais diversificaram-se. Não mais se compunham, basicamente, de duas, a dos proprietários e a das propriedades, os escravos. Surgiram também diversos pequenos negociantes e prestadores de serviços, entre os quais se contava crescente número de negros libertos, alçados a essa condição por diferentes meios, inclusive o da compra da própria alforria, por intermédio de poupança acumulada ao longo de anos. A ascensão na escala social havia sido maleabilizada. Outra mudança importante, a cidade, ali, passara a concentrar pessoas como jamais o fizera na Colônia. Expressiva concentração populacional na cidade fez que essa tivesse se tornado o centro das atividades sociais, substituindo o campo/fazenda nessa função⁸. Nesse novo ambiente urbano, as mudanças demográficas em curso acelerado, ganham visibilidade, com o aumento de negros e de pardos, tanto escravos quanto foros, e que compõem o grupo mais numeroso da população.

Esse mesmo período foi também um tempo de violentos antagonismos entre portugueses e brasileiros. A Guerra dos Emboabas (1708-1709) e a dos Mascates (1710-1711) são manifestações importantes do sentimento nativista que avulta no seio da sociedade colonial, opondo colonos e reinóis. O nativismo vigora também dentro dos conventos

⁶ SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001, pp. 193-195.

⁷ OLIVEIRA, Anderson José Machado de. *Os processos de habilitação sacerdotal dos homens de cor: perspectivas metodológicas para uma História Social do catolicismo na América portuguesa*. In: FRAGOSO, J., GUEDES, R. et SAMPAIO, A. C. Jucá de (Org.). *Arquivos Paroquiais e História Social na América Lusa, séculos XVII e XVIII: métodos e técnicas de pesquisa na reinvenção de um corpus documental*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

⁸ A Idade de Ouro no Brasil: Dores do crescimento de uma sociedade colonial, de Charles R. Boxer é uma referência imprescindível para entendermos as transformações acontecidas no Brasil na primeira metade do século XVIII. (3ª. ed. Nova Fronteira, 2000).

franciscanos, com a criação de verdadeiros 'partidos' de portugueses e brasileiros, em mútua oposição⁹.

4. A Lei da Alternativa: antídoto ao nativismo do claustro

As seguidas desavenças entre frades brasileiros e portugueses causadas pelas disputas por cargos de governo no interior das províncias religiosas despertaram os dirigentes da Ordem para a necessidade de uma mais justa distribuição dessas funções. No caso da Província da Imaculada Conceição do Brasil, território que abrangia a parte sul da Colônia, a partir do Espírito Santo, resolveu-se introduzir a chamada Lei da Alternativa, em 1719. A Alternativa recebeu mais duas confirmações, a do Papa Inocêncio XIII, em 1721, e outra, do Capítulo Geral, reunido em Roma, em 1723, pelo Breve *In Eminentí*. Em poucas palavras, assim Costa resume a Lei:

*A Alternativa estabelecia que a cada mandato o Provincial, dois Definidores e a metade dos guardiães deveriam ser de um partido; o Custódio, os outros dois Definidores e a outra metade dos guardiães seriam do outro partido. No fim dos três anos de governo, os cargos seriam preenchidos pelos membros do partido oposto. Os Superiores de aldeias, pregadores, confessores de seculares, porteiros, presidentes de casa e Comissários da Ordem Terceira deveriam seguir a mesma orientação*¹⁰.

O Breve *In Eminentí* também ampliou a Alternativa: como o número de frades brasileiros era maior que o de portugueses, até os partidos alcançarem o mesmo número de membros, apenas seriam aceitos noviços nascidos em Portugal; após o equilíbrio entre frades brasileiros e portugueses se poderia aceitar noviços de ambas as origens, mas sempre em igual número. Morrendo um religioso de um partido, se aceitaria um noviço daquele partido. Os ofícios menores também seriam distribuídos de acordo com a Alternativa: mestres de noviços, lentes de Filosofia e de Teologia, confessores e até colegiais¹¹. A Lei da Alternativa, ao menos por um tempo, conseguiu trazer paz no campo administrativo. Todavia, a longo prazo, trouxe consequências negativas e foi apontada como uma das principais causas da decadência das províncias franciscanas no Brasil. A mais funesta foi a proibição de receber candidatos brasileiros, sem que houvesse o mesmo número de portugueses. Rareando as vocações de portugueses, os candidatos lusos tinham que ser buscados em Portugal. No entanto, nem sempre encontravam os mais aptos ou vocacionados à vida religiosa, mas, pela necessidade

⁹ COSTA, Sandro Roberto da. *Processo de decadência da Província da Imaculada Conceição do Brasil e tentativas de reforma – 1810-1855*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universitas Gregoriana, Roma, 2002. p. 74. Costa também explica as consequências da chamada Lei da Alternativa para minimizar os efeitos das rixas geradas no interior das comunidades religiosas por motivos nativistas.

¹⁰ COSTA. Op. cit., p. 75

¹¹ Idem, p. 75s.

de candidatos portugueses, eram aceitos de qualquer forma. Mas veio o tempo em que nem aqueles que antes entendiam vir ao Brasil para, no claustro, fugir à pobreza ou encontrar um meio de vida eram encontrados. Isso impedia que os candidatos brasileiros, mesmo vocacionados e bem intencionados, fossem impedidos de ingressar na Ordem. A Alternativa levada à letra, efetivamente bloqueou o ingresso de noviços, reduzindo drasticamente, em poucas décadas, o número de religiosos. Se de um lado distribui os cargos de forma equitativa, satisfazendo os portugueses, de outro esfriou o ânimo dos brasileiros, maioria nativa, que tendia à superioridade sobre os lusitanos. Acontece, porém, que o nativismo brasileiro, opondo colonos e reinóis, sempre esteve aceso sob as brasas e estourava em determinados momentos, como bem o demonstra a história do Brasil até a Independência¹².

5. Eis que um dia os santos tomaram cor

Não foram os franciscanos os primeiros nem os únicos divulgadores dos santos de cor. Os carmelitas também o fizeram, introduzindo, no Brasil, o culto dos Santos Elesbão e Efigênia, dois “santos pretos”, como há época eram mencionados. Os trabalhos de Oliveira¹³ tematizam o culto dos santos pretos propugnados por ambas as Ordens Religiosas. Evidente que o estímulo ao culto de “santos pretos”, tanto pelos franciscanos, quanto pela Ordem do Carmo, visava a oferecer à população negra e mestiça modelos de virtudes cristãs a serem seguidos por esses grupos populacionais, cada vez mais numerosos, na Colônia. A proposição de vidas exemplares como modelos de comportamento e de vivência da fé católica para imitação dos ouvintes e dos eventuais leitores adquire uma importante função pedagógica, no âmbito da educação popular, enquadrando-se, assim, na ação de manutenção da ordem legitimada pela Igreja.

O poder dos símbolos é uma potência de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem epistemológica e que é expressa com uma concreta eficácia política. Os símbolos podem constituir os instrumentos cuja função autenticamente social e política é, ao mesmo tempo, a de garantir unidade e manter a ordem social no interior da comunidade e consolidar uma visão homogênea do mundo. No entanto, contrapomo-nos à tendência historiográfica para a qual o culto aos santos pretos tem o sentido particular da legitimação do cativo africano e da inserção subordinada do negro na hierárquica sociedade colonial brasileira por meio de novos elementos introduzidos na ação catequética da Igreja. Entendemos que a função social, religiosa, educacional e cultural das confrarias negras

¹² Idem, p. 433.

¹³ OLIVEIRA, Anderson José Machado de. *Os santos pretos carmelitas: culto dos santos, catequese e devoção negra no Brasil colonial*. 2002. Tese (Doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002; **Santos de Cor: hagiografia e hierarquias sociais na América Portuguesa (Século XVIII)**. Revista do IHGB, Rio de Janeiro, a. 169, n. 438, pp. 9-27, jan./mar. 2008.

coloniais não se esgota àquela de aculturação servindo de simples mecanismo de controle e de vigilância patrocinados pela aliança Igreja/Estado. Ora, se os grupos senhoriais e as elites quiseram utilizar as irmandades como meio de controle, de submissão e de integração de negros e pardos a uma sociedade hierárquica, esses souberam organizá-la como espaço de sociabilidade, de reivindicação e de protesto racial. Foucault, em conhecida passagem, reafirma os múltiplos sentido da força: “se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio de censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento à maneira de um superego, se apenas exercesse um modo negativo, ele seria muito frágil”¹⁴. Em verdade, nos deparamos com realidades bem mais complexas e cujas intenções e resultados desejados pelos religiosos e confrades transcendem aqueles comumente apontados¹⁵.

O culto a santos que servissem de modelo de piedade aos brasileiros, particularmente aos negros e mestiços – que, na Colônia, vão se tornando componente demográfico numeroso, no âmbito de uma já complexa configuração social –, é bem anterior ao século XVIII. É o caso da devoção a Nossa Senhora do Rosário que encontrou predileção entre os negros. A introdução desse culto no Brasil pode ter acontecido ainda no século XVI. Ao lado de Nossa Senhora do Rosário, os negros adotaram de muito bom grado, Santa Ifigênia, Santo Elesbão, santos cuja devoção foi patrocinada pelos carmelitas, além dos santos ligados aos franciscanos, São Benedito, São Gonçalo Garcia e Santo Antônio de Noto ou Cartegerona ou, ainda, Catigeró e Categeró¹⁶. Em quase todas as igrejas e seus altares pertencentes às confrarias de negros aparecerão entronizadas essas imagens. Sem dúvida, são mais populares e, portanto, mais numerosas, as imagens de Ifigênia e Benedito. Bem menos popular, é o pardo São Gonçalo Garcia.

6. Hagiológico de cor

Franciscanos e carmelitas, de modo especial, foram responsáveis por compor um hagiológico de cor adaptado à Colônia, modelando com a pena e com a língua, as imagens santas que melhor se amoldariam às necessidades catequéticas e educacionais das gentes brasileiras. Quais motivações fizeram-nos trazer de tão longe santos que nos parecem talhados para serem cultuados no Brasil marcado pela escravidão? Certamente esse não foi

¹⁴ FOULCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, 19ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2004, p. 148.

¹⁵ QUINTÃO, Antonia Aparecida. *Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (século XVIII)*, São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002. Esse trabalho integra-se às atuais tendências de interpretação revisionistas das funções exercidas pela vida confrarial de pretos e pardos.

¹⁶ Sobre Antônio de Noto, não obstante sua popularidade, em especial, na região das Minas, não pudemos aprofundar, nesse trabalho, as circunstâncias da sua devoção, bem como seu hagiológico, por se tratarem de temas controversos, e que nos obrigaria a ter que nos estender além do que nos é possível. Sobre a imaginária desses santos, indicamos COELHO, Beatriz (Org.). *Devoção e arte: imaginária religiosa em Minas Gerais*. São Paulo: EDUSP, 2005.

um empreendimento isolado das Ordens Religiosas. Iniciativas da Cúria Romana de estimular o culto aos santos negros por todas as partes do mundo escravista, certamente pareceram oportunas aos interesses monárquicos de cristianizar e civilizar, consolidando o domínio das terras de além mar. Coube, então, aos religiosos encontrar no panteão dos bem-aventurados aqueles que melhor se adequariam a servir de modelo de vida e santidade para um crescente contingente demográfico de negros e pardos, muitos dos quais já foros.

Não é novidade a proposição de vidas exemplares aos fiéis cristãos de modo que servissem de modelo de comportamento e de vivência da fé. A composição da vida de santos, mesmo com base hagiográfica, comporta importante função didática, edificante e disciplinadora. Mas é importante notar que, no século XVIII, salvo Elesbão e Ifigênia¹⁷, os demais “santos”, melhor dizendo, pessoas veneráveis ou beatas, não haviam sido ainda canonizados. Após o Concílio de Trento, usou-se de maior rigor para os trâmites necessários à canonização. Durante o pontificado de Urbano VIII, são definidas (e promulgadas nos decretos de 13 de março de 1625 e de 5 de julho de 1634) novas normas para admissão às canonizações, a exemplo da regra que impedia o início de um processo para atribuição do título de santo a alguém cuja a morte não houvesse completado cinquenta anos. Nos decretos promulgados em 13 de março de 1625, Urbano VIII proibia qualquer forma de culto público, que se poderia traduzir na veneração dos seus sepulcros ou de imagens suas em igrejas ou oratórios públicos ou privados. As interdições estendiam-se à edição de obras sobre as vidas de varões e mulheres ilustres em virtude, sem a permissão do Ordinário, ao qual cabia a instrução do processo com vista à beatificação ou à canonização que, posteriormente, seguiria para a Santa Sé.

As autorizações oficiais à intercessão dos “santos” negros deram-se à exceção da regra, e tornaram-se fatos extraordinários, já que a Igreja Católica não permitia essa prática sem as provas santificadoras. A “santo” Antônio de Categeró, em 1611, é dada licença para divulgar sua imagem com a auréola de beato (até os dias atuais não foi declarado santo pela Igreja Católica). A São Benedito, o Papa Bento XIV, em 1743, autorizou seu culto público, tal o clamor popular e a forma com que se espalhou. Benedito só foi declarado bem-aventurado em 1763, por Clemente XIII, e duzentos e dezoito anos depois de sua morte, foi canonizado pelo Papa Pio VII em 25 de maio de 1807. Gonçalo Garcia foi beatificado pelo Papa Urbano VIII, em 1627, e canonizado em 1862, por Pio IX. Teriam sido antes feitos santos pelo povo dos lugares em que as gentes se amorenavam?

Na primeira metade do século XVIII, virão a lume as “novas” vidas desses santos. Em 1726, o padre secular José Pereira Baião publicou a *História das prodigiosas vidas dos*

¹⁷ As vidas de Ifigênia e de Elesbão estão cercadas de lendas. Ifigênia viveu durante o primeiro século da era cristã e foi canonizada em 930. Elesbão é do sexto século, tendo falecido no ano 555.

*gloriosos Santos Antônio e Benedito, maior honra e lustre da gente preta*¹⁸. Padre José era natural de Gondolim, Bispado de Coimbra. No prólogo da obra justificava a divulgação das vidas de São Benedito e de Santo Antônio de Noto como um serviço de estímulo à fé, afirmando: “O mesmo fruto espero em Deus que há de causar nos fiéis destes dois gloriosos Santos Pretos Antônio e Benedito, especialmente nos de sua cor...”¹⁹.

Entre 1735 e 1738²⁰, o carmelita Frei José Pereira de Santana, publica *Os dois atlantes de Etiópia. Santo Elesbão, Imperador XLVII da Abissínia, advogado dos perigos do mar & Santa Efigênia, Princesa da Núbia* associando ambos os santos, negros africanos e heroicos defensores da fé cristã, na Etiópia e na Núbia, a uma pretensa ligação às origens da Ordem do Carmo. Frei José era natural do Rio de Janeiro, tendo sido ordenado no Carmo da cidade, posteriormente obtendo o doutorado em Teologia, em Coimbra. A carreira do frade ainda seria laureada com a ocupação dos cargos de Qualificador do Santo Ofício, Cronista Oficial do Carmo e confessor e preceptor das filhas de D. José – Rei de Portugal (1750-1777). Na sua obra, o frade carmelita tenta desvelar uma tradição cristã para a África, apresentando a Etiópia e a Núbia como espécies de baluartes da fé cristã, desde a origem do cristianismo, no século I. A África originária de Ifigênia e de Elesbão, nada semelhante às terras gentílicas tocadas pelo tráfico atlântico, desvela aos negros nele envolvidos uma outra memória²¹.

Em 1744, surge *Flor Peregrina por Preta, ou Nova Maravilha da graça, descoberta na prodigiosa vida de São Benedito de S. Filadélfio. Religioso leigo da Província Reformada da Sicília, das da mais estreita Observância da Religião Seráfica*, de Frei Apolinário da Conceição, capucho da Província da Imaculada Conceição do Brasil. Nascido em 1692, na cidade de Lisboa, veio ao Brasil com treze anos de idade e ingressou na Ordem dos Frades Menores, no ano 1711, em São Paulo. Tornou-se cronista da sua Província, destacou-se como autor de diversos trabalhos em que registrou a ação dos franciscanos na Colônia, entre eles *Primazia Seráfica na Região da América* (1733). *Flor Peregrina* surge um ano após a autorização eclesiástica da devoção à intercessão a Benedito que nem ao menos havia sido proclamado beato. Frei Apolinário afirma que o obra tinha a intenção de propor aos pretos um santo da sua mesma condição.

Em 1745, Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão, franciscano da Província de Santo Antônio do Brasil escreve seu *Discurso Histórico, Geográfico, Genealógico, Político e Encomiástico recitado na nova celebridade, que dedicaram os Pardos de Pernambuco, ao*

¹⁸ Trata-se de Santo Antônio de Noto ou de Catigeró.

¹⁹ BAIÃO, José Pereira. *História das prodigiosas vidas dos gloriosos Santos Antônio e Benedito...* 1726.

²⁰ A obra foi publicada em dois volumes, o primeiro em 1735, dedicado à vida de Elesbão, e o segundo, em 1738, dedicado à vida de Ifigênia.

²¹ OLIVEIRA, Anderson José Machado de. *Devoção e identidades: significados do culto de Santo Elesbão e Santa Ifigênia no Rio de Janeiro e nas Minas Gerais no setecentos*. TOPOI, v. 7, n. 12, pp. 60-115, jan./jun. 2006, p. 63.

Santo de sua cor, o Beato Gonçalo Garcia, e publicado em Lisboa em 1751. O referido discurso foi proclamado pelo frade durante a grande festa organizada em 1745, em Recife, para entronizar o santo pardo São Gonçalo Garcia. Frei Antônio de Santa Maria, nascido na freguesia de Santo Amaro do Jaboatão, em Recife, Província de Pernambuco, em 1695, merece um maior destaque, por se tratar do principal e grande cronista da Ordem Franciscana, no Brasil, avultando seu *Orbe Seráfico Novo Brasília*, cuja primeira parte foi editada em Lisboa, no ano de 1761, permanecendo inédita a segunda parte, até ser editada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a partir do manuscrito conservado no próprio IHGB, em 1859. Jaboatão professou na Ordem, em 1717, na Bahia, e foi ordenado sacerdote em 1725, em Pernambuco. Exerceu diversos cargos na Ordem: mestre de noviços, professor de Filosofia, guardião, definidor e cronista oficial. Foi genealogista, historiador, orador, pregador, poeta, membro de academias literárias (Esquecidos e Renascidos). Faleceu em 1779, na Bahia.

7. As cores da perfeição

A plasticidade do franciscanismo, sempre criativo e suscetível a ser reinventado, lá, onde foi plantado, entranhou na alma popular. Assim podemos perceber a influência da simbologia franciscana no imaginário popular brasileiro e as suas interações com a educação, a política e a nacionalidade.

Através da sua atuação pastoral e evangelizadora, os franciscanos souberam recriar o Cristianismo, uma religião verdadeiramente apropriada ao povo, cujos interesses e aspirações comungam. Entre os aspectos mais dignos de nota, está o esforço franciscano de elaborar e divulgar as devoções populares e o culto aos santos, destacando os mais populares, além do próprio São Francisco, Santo Antônio, a Virgem Imaculada e o preto, São Benedito, santo italiano, cujos pais – aventou-se – tenham sido escravos. São Benedito foi apresentado como exemplo de vida simples e bem-aventurada, para que, nele, em especial, os negros pudessem espelhar-se. Acerca de São Benedito, o primeiro santo negro da Ordem Franciscana, Frei Apolinário da Conceição exclamou: “São Benedito, meu lindo amor, dai-me uma sorte da vossa cor”²². Assim, inicia um raro e belo livro dedicado ao Santo negro, cujos avós foram da Etiópia levados à Sicília. Exalta a cor negra de Benedito, compara a uma flor que, por sua cor, negra, além de rara, surge como a mais bela plantada pela Divina Graça, no jardim da Igreja, “formoseando com ela o terreal Paraíso da Seráfica Religião”²³. Segundo Frei Apolinário, a devoção ao Santo preto espalhou-se por todo o Brasil, a começar pelo Rio de

²² CONCEIÇÃO, Frei Apolinário da Conceição. *Flor Peregrina por Preta, ou Nova Maravilha da graça, descoberta na prodigiosa vida de São Benedito de S. Filadélfio*. Lisboa: na Oficina Pinheirense da Música, 1774.

²³ CONCEIÇÃO. Op. cit., p. 2.

Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. “Nos mais conventos de minha Santa Província, têm suas Igrejas, particular capela este Beato, com suas confrarias, de que são Irmãs não só gente preta, como também muita da branca”²⁴.

Muitos milagres, segundo Frei Apolinário, foram atribuídos à intercessão de São Benedito, em geral, alguns deles registrados nos livros de crônicas dos conventos franciscanos. A narração dos milagres, recheados de imagens alegóricas, sem dúvida, era uma estratégia bem-sucedida dos frades para avivar a fé do povo mais simples que, de fato, acabava por se identificar com os santos da sua cor. É exemplo típico a narração do milagre atribuído a São Benedito, acontecido no Rio de Janeiro, e que, de acordo com Frei Apolinário, foi registrado no arquivo do Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, após a conclusão do processo, datado de 20 de janeiro de 1613.

Conta Frei Apolinário que um menino negro de dois anos, filho de uma escrava, tendo uma espinha de peixe atravessada na garganta, veio a falecer, apesar do auxílio prestado pelos frades, na portaria do Convento de Santo Antônio. Mas, na manhã seguinte, em meio aos preparativos do enterro, o menino despertou. Quando perguntado sobre quem o havia curado, respondeu o menino “que um fradinho viera do Céu, e o sarara”. E tornando-lhe a perguntar “que fradinho é esse?: é um meu parente”²⁵.

Em sermão dedicado ao pardo beato Gonçalo Garcia (+1597), mártir em Nagazaqui, Frei Jaboatão profere-o na forma de um solene e magistral desagravo aos pardos, desprezados e difamados por causa da sua cor.

Quantas calúnias, quantos opróbios, que de desprezos, e irrisões não tem ouvido os pardos sobre a falta, que tinham de santo de sua cor! Atribuindo-se esta falta ao defeito da mesma cor, como se a cor, por acidente, pudesse ser sujeito de alguma maldade. E com tanto empenho, que por malícia da mesma cor, os queiram separar (ao nosso modo de dizer) até da comunicação dos santos. A alguém ouvir dizer, (será talvez por chiste) que do beato Gonçalo Garcia uma só causa duvidava, e era que fosse santo sendo pardo, com os seus termos vulgares. (...) Pardos que não contem em si maldade alguma o nome, lhes havemos mostrar, que deste mesmo nome caluniado resultam aos pardos todas as glórias: (...) Gaudete in illa die, exultate²⁶.

O tema que o pregador escolheu desenvolver não foi a exaltação da bem-aventurança do santo mártir, mas a cor do “Pardo Santo”, conforme a proposital construção semântica – a que antepõe a cor à santidade – torna evidente. Conforme chama a atenção o próprio franciscano,

não venho hoje pregar da bem-aventurança, e glória, que o beato Gonçalo Garcia goza no céu, como santo, nem tampouco hei de discorrer sobre a declaração, que o Sumo Pontífice faz de sua santidade, porque isso não é hoje coisa nova, e nem padece dúvida

²⁴ Idem, p. 287.

²⁵ Idem, p. 241.

²⁶ JABOATÃO. Op. cit..

*alguma: a declaração que me parece devo fazer hoje, é daquilo, que pode ter, e com efeito tem alguma contrariedade, e faz repugnância a alguns, que é a natureza, e cor parda desse santo. Esta cor parda é a que eu venho hoje beatificar, ou declarar bem-aventurada*²⁷.

Após o introito do seu *Discurso*, na primeira parte, Jaboatão dedica-se a responder aos que duvidam ser pardo o beato Gonçalo. Pois se não podiam os detratores pôr sob suspeita a beatitude do mártir, já declarada pela Igreja, teimavam em acreditar que se tratava o santo de um homem pardo. Se não havia contradição sobre a cor branca do pai, comprovadamente um português, o desafio do frade era provar que Gonçalo participava da cor preta, por parte da mãe, nascida na Índia.

*Do que fica dito, já sei que o que só se duvida agora, é da cor da mãe do beato Gonçalo Garcia; porque dizendo os escritores todos, que era natural de Baçaim, se acrescenta agora, que era da cor preta, e talvez dirão, que só a fim de dizermos pardo ao beato Gonçalo Garcia, como descendente de preto, e branco. (...) este é o ponto principal, e todo o tropeço do nosso discurso (...)*²⁸.

Após longa argumentação, valendo-se do testemunho de diversos autores, conclui a primeira parte do *Discurso*:

*E quem haverá ainda de tão cativo da sua vontade, que, vendo o que dizem estes autores, possam duvidar mais, que o beato Gonçalo Garcia, como natural que é da Índia, seja pardo legítimo por natureza e descendência? Até agora podia-o ser por um só princípio; agora já o pode ser por dois: até agora podia ser pardo sendo os naturais da Índia todos, e somente negros, e sendo ele descendente de um destes com branco; agora já o pode ser também, sendo os naturais da Índia, que não forem negros, mulatos, ou pardos; pardo, e mulato, há de ter também o beato Gonçalo Garcia; pois o que descende de mulato, ou pardo, é mulato. E fiquemos nisso: ou me hão de conceder que os naturais da Índia são todos negros, ou que são negros, e justamente mulatos outros; e de qualquer sorte, que seja, sempre o beato Gonçalo Garcia fica sendo mulato legítimo, como descendência de negro, e branco. Assentado assim com tão sólidos fundamentos, que o santo Gonçalo Garcia é pardo legítimo por nascimento, e descendência, é tempo de beatificarmos a sua cor, e declararmos que estão bem-aventurada, e ditosa como as mais, e mais ainda*²⁹.

Ao final desta sua primeira conclusão, Jaboatão já pré-anuncia o seu segundo desafio: demonstrar que a cor parda “é mais perfeita que a branca, e que a preta. (...) É a cor parda tão perfeita, que todo o fim, com que aparece nos homens, não é outro mais que perfeição”. E esclarece aos ouvintes que, quanto a esta prova, “tudo havemos de ver sem ofensa das partes; e por princípios, natural, filosófico, teológico, moral, e divino, ou da sagrada escritura”.

Vamos às provas, segundo o próprio Jaboatão.

A de explicação natural:

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

Naturalmente falando, é a cor parda tanto mais perfeita que a branca, e que a preta, que a primeira imagem do homem, que houve no mundo havendo Deus de lhe dar cor, não quis para isso, nem a preta, nem a branca, senão só a parda. Não se há de negar que a primeira matéria, e o primeiro princípio natural do nosso corpo foi o barro; (...) porque não há barro natural, que seja propriamente vermelho, senão baço ou pardo³⁰.

A de princípio filosófico:

Agora digo assim: a cor parda, diz aquele pregador³¹, é uma cor meia, ou mista, que participa da branca, e da preta: logo bem se segue, que a cor parda é mais perfeita que a preta, e a branca; é sem dúvida, pois os mistos sabem os filósofos, são mais perfeitos que as partes, de que resultam; porque participam das perfeições destas partes. (...) Na boa filosofia o corpo misto elementar é mais perfeito que cada um dos elementos, e a razão é: porque o corpo misto elementar contem em si todas as qualidades elementares, e participa da perfeição de cada uma delas. (...) Logo, se a cor parda inclui, e participa as perfeições da negrura, e alvura; bem se segue que a cor parda é mais perfeita que a branca, e que a preta³².

A de razão teológica:

Mais, ainda, é a de razão teológica. O conhecimento simulintuitivo, e abstrativo é mais perfeito, extensivo, que o conhecimento só intuitivo, e que o conhecimento abstrativo só; e a razão é: porque o conhecimento simulintuitivo, e abstrativo há-se como uma terceira espécie, que participa dos dois conhecimentos intuitivos, e abstrativo. Agora a nossa conclusão: a cor para há-se como uma terceira espécie, que participa da cor branca, e da cor preta: logo a cor parda é mais perfeita que a cor preta, e que a cor branca³³.

A de ordem moral:

Moralmente falando, aquela virtude é mais perfeita, que põem ao sujeito em grau mais superior, e lhe dá o primeiro lugar. O martírio da hierarquia da igreja tem o primeiro lugar, e põe aos santos em grau mais superior que a confissão: logo, é mais perfeito que a confissão o martírio. Agora digo assim: a cor parda o primeiro santo, que deu para a igreja foi um santo mártir; (...) logo a cor parda, moralmente falando, é a mais perfeita que a branca, que o primeiros santos, que deu foram confessores; e que a preta, que só confessores tem dado³⁴.

Apoiado na Escritura Sagrada, tendo como referência o livro dos Cânticos dos Cânticos, especificamente, no Canto de Salomão, capítulo 4, versículo 8:

Se fizermos reflexão neste texto, acharemos que só diz que a igreja fora convidada para ser coroada por estas três cores; mas não declara qual delas foi a que pôs esta coroa. Diz que haviam de coroar: coronaberis, mas não diz qual foi a que coroou. Esse lermos os sagrados expositores, e santos padres, acharemos que só a da cor parda

³⁰ Idem.

³¹ Refere-se aqui ao Padre Antônio Vieira.

³² JABOATÃO. Op. cit..

³³ Idem.

³⁴ Idem.

diz S. Gregório que foi a que pôs na igreja aquela coroa: de montibus pardorum coronatur ecclesia. (...) e a razão toda pode ser porque a cor parda, por isso mesmo era a última, era a mais perfeita que a branca, e que a preta; e como mais perfeita por último, havia ser guardada para que a glória de seus santos pusesse na igreja de Deus a última coroa: veni, veni, veni coronaberis... de montibus pardorum coronatur ecclesia. Nem o beato Gonçalo Garcia podia ter maior glória beati eritis, e nem os da sua cor podem ter neste dia gosto, e prazer: gaudete in illa die, e exultate³⁵.

E, na intercessão final do discurso, Jaboaão se posiciona, de forma vigorosa, contra o preconceito da sociedade branca:

Os da vossa cor, meu Santo, vos pedem lhes alcanceis de Deus fiquem para sempre limpos e purificados da maldade que lhes punham os adversários do seu nome nos acidentes da sua cor. (...) e os da cor branca vos pedem também, ou eu por eles, lhes alcanceis do mesmo Senhor lhes queira livrar o entendimento de cuidarem mais que os da vossa cor tem impedimento algum para terem Santos; porque isto é um pensamento mau³⁶.

8. Conclusão

O imperativo de concluir esse pequeno trabalho origina a certeza de que há, ainda, muito a escrever sobre o tema. Permanecem abertas muitas perguntas à espera de respostas. É um início que pretende chamar a atenção para aspectos ainda inexplorados da História da Educação Brasileira no período colonial. Patenteia a necessidade de novas pesquisas não apenas para trazer à tona as facetas da ação dos franciscanos, mas a de outras ordens religiosas que, ao longo dos últimos cinco séculos, se devotaram à educação das nossas gentes. Intenta chamar a atenção para outras instâncias por onde transitaram a educação popular, muitas vezes afastada da escola formal, pelos motivos, aqui, já expostos. Fica a certeza de que o caminho escolhido pelos franciscanos abre sendas de investigação muito alvissareiras em razão do seu comprometimento com aqueles que, hoje, chamamos de excluídos, e da sua avançada atitude de valorização da composição étnica e cultural no nosso povo. Agora, a demanda é por respeito à diversidade, por convivência com as diferenças, consubstanciada na escola pelas práticas educativas multiculturais e inclusivas, como formas de construção da fraternidade universal tão ansiada por de São Francisco.

Referências Bibliográfica

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**, 7ª. ed., São Paulo: EDUSP, 2010.

BAIÃO, José Pereira - **Historia das prodigiosas vidas dos gloriosos Santos Antonio e Benedicto, maior honra e lustre da gente preta**. Lisboa: Oficina de Pedro Ferreira, 1726.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

BOXER, Charles R.. **A Idade de Ouro no Brasil: Dores do crescimento de uma sociedade colonial**, 3ª. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CAVALCANTI, Nireu. **O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

COELHO, Beatriz (Org.). **Devoção e arte: imaginária religiosa em Minas Gerais**. São Paulo: EDUSP, 2005.

CONCEIÇÃO, Frei Apolinário da Conceição. **Flor Peregrina por Preta, ou Nova Maravilha da graça, descoberta na prodigiosa vida de São Benedito de S. Filadélfio**. Lisboa: na Oficina Pinheirense da Música, 1774.

COSTA, Sandro Roberto da. **Processo de decadência da Província da Imaculada Conceição do Brasil e tentativas de reforma – 1810-1855**. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universitas Gregoriana, Roma, 2002.

DURAN, Maria Rezenda da Cruz. **Retórica à moda brasileira: transições da cultura oral para a cultura escrita no ensino fluminense de 1746-1834**. São Paulo: UNESP, 2013.

EBEL, Ernest. **O Rio de Janeiro e seus arredores em 1824**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

FREYRE, Gilberto. **A Propósito de Frades**. Recife: Progresso, 1959.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, 19ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2004, p. 148.

FRAGOSO, J., GUEDES, R. et SAMPAIO, A. C. Jucá de (Org.). **Arquivos Paroquiais e História Social na América Lusa, séculos XVII e XVIII: métodos e técnicas de pesquisa na reinvenção de um corpus documental**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

JABOTÃO, Antônio de Santa Maria. **Discurso Histórico, Geográfico, Genealógico, Político e Encomiástico recitado na nova celebridade, que dedicaram os Pardos de Pernambuco, ao Santo de sua cor, o Beato Gonçalo Garcia**. Lisboa: Oficina de Pedro Ferreira, 1751.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. Rio de Janeiro: Companhia Nacional, 1938.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **Os santos pretos carmelitas: culto dos santos, catequese e devoção negra no Brasil colonial**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. **Santos de Cor: hagiografia e hierarquias sociais na América Portuguesa (Século XVIII)**. Revista do IHGB, Rio de Janeiro, a. 169, n. 438, pp. 9-27, jan./mar. 2008.

_____. **Devoção e identidades: significados do culto de Santo Elesbão e Santa Ifigênia no Rio de Janeiro e nas Minas Gerais no setecentos**. TOPOI, v. 7, n. 12, pp. 60-115, jan./jun. 2006.

SANTANA, José Pereira de. **Os Dois Atlantes de Etiópia, Santo Elesbão, Imperador 47º da Abssínia, Advogado dos Perigos do mar e Santa Efigênia, Princesa da Núbia, advogada dos incêndios dos edifícios. Ambos Carmelitas**. Tomo I. Lisboa: Oficina de Antonio Pedrozo Galram, 1735.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (século XVIII)**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SOUTHEY, Robert. *História do Brasil*. São Paulo: Obelisco, 1965.

A SUBVERSÃO DA LÓGICA HEGEMÔNICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DE PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA DE ALUNOS³⁷.

Sirley Lizott Tedeschi

Universidade Católica Dom Bosco

tedeschils@gmail.com

Ruth Pavan

Universidade Católica Dom Bosco

ruth@ucdb.br

1- Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa financiada pelo Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/INEP). Tem como objetivo analisar práticas de resistência que alunos/as desenvolvem contra os efeitos das relações de poder hegemônicas vigentes em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situada no Município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul - Brasil. Através de análise das entrevistas com professores/as e das observações aos alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, mostramos que aquilo que a escola entende como comportamento 'indisciplinado' e como dificuldade de aprendizagem dos conteúdos das propostas curriculares pode ser pensado como práticas de resistência de alunos/as à homogeneidade exigida na escola.

Tomamos como referência para esta análise o campo teórico pós-estruturalista e entendemos com Foucault (2000) que onde há relações de poder há práticas de resistência. Por isso ao pensar/problematizar as resistências nesta escola às entendemos como práticas de liberdade e não como uma total libertação das relações de poder a partir de um lugar de exterioridade deste, pois as práticas de resistência ocorrem ali mesmo onde há relações de poder, ou seja, as práticas de resistência são constitutivas das relações de poder. Pensamos com Foucault (2000), que as práticas de resistência possuem as mesmas características que as relações de poder - móveis, produtivas, inventivas. Nesse sentido, entendemos que "não só a resistência pode fundar novas relações de poder, como novas relações de poder podem,

³⁷ Este artigo faz parte das reflexões produzidas na tese de doutorado em Educação, ainda em andamento, financiada pelo OBEDUC/CAPES.

inversamente, dar origem a novas formas de resistência” (VILELA, 2006, p. 119). Tanto as relações de poder quanto as práticas de resistência são produtivas, possuem um potencial de criação e transformação.

Neste sentido, os movimentos de resistência que estes alunos/as desenvolvem na escola possibilitam criar espaços de tensão, de fissuras, de desestabilização e transformação nas relações de poder instituídas. Isso nos leva a entender o contexto escolar para além dos dispositivos de controle e normalização, ou seja, a escola se constitui num espaço privilegiado de práticas de resistência. Ou como dizem Dinali e Ferrari (2011), o espaço escolar como “um local singular de agenciamento de lutas cotidianas dos corpos contra os efeitos do poder; não apenas como um espaço de disciplinarização, de controle [...] dos indivíduos” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 230), mas antes, como um espaço de possíveis práticas de liberdade, onde criar, recriar, transformar, é sempre possível. E é desta perspectiva que analisamos, no que segue, práticas de resistência de alunos/as as tentativas de homogeneização das subjetividades que ainda persistem no contexto escolar.

2 - Sobre ‘indisciplinas’ - práticas de resistência de alunos/as à homogeneidade exigida na escola.

De modo geral, a escola não questiona aquelas atitudes e comportamentos tidos como disciplinados, pois conforme Ratto (2007), de algum modo, o comportamento disciplinado envolve uma passividade. A ação se dá “entorno daqueles comportamentos e atitudes que fogem do que é esperado nesse espaço e que são classificados, de forma geral, como indisciplinas” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 243). A indisciplina na perspectiva foucaultiana pode ser pensada como prática de resistência e, nesse sentido, tem a ver com positividade, com ação criativa, novidade, acontecimento – e acontecimento é o que não cessa de acontecer, é a manifestação das forças do devir.

Nesse sentido, pensamos a relação disciplina e indisciplina nesta escola como um jogo de forças, pois, como já dissemos com Foucault (1988), onde há relações de poder em contrapartida há movimentos de resistência. Portanto, por mais que nos empenhamos em criar um ambiente ‘disciplinado’, conforme a ‘norma’, sempre acontecerão reações conflitantes e de resistência. E estas manifestações de resistência trazem significativas potencialidades, pois “podem nos colocar diante da experiência da alteridade, no sentido do radicalmente outro, ou seja, daquele que não expressa nossas expectativas, não confirma nossas intenções ou não reafirma nossa identidade” (RATTO, 2007, p. 178). Podem fazer refletir sobre o sentido de práticas pedagógicas que negam o conflito, a diferença, o comportamento que foge a norma, tendo em vista, estados de plenitude e harmonia.

O que dizem a professora Verônica³⁸ e o professor Pedro sobre a indisciplina expressa bem esse jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência. Em tom quase de desabafo, a professora Verônica diz como é difícil manter os/as alunos/as disciplinados, “a indisciplina dificulta muito, às vezes a gente perde dez a quinze minutos só para chamar a atenção deles, para eles pararem as brincadeiras, se concentrarem para a gente poder trabalhar – então indisciplina é o que mais tem incomodado” (professora Verônica). Também o professor Pedro diz que “hoje o problema é esse, porque a gente tem muitos problemas de indisciplina [...] os alunos precisam de limites [...], é um exercício difícil para todos nós, porque não é fácil, mas a gente tenta” (professor Pedro).

As constantes falas destes/as professores/as em relação à indisciplina dos/as alunos/as nos fazem refletir, por um lado, como as relações de poder - que perpassam desde a formação destes/as professores/as até suas concepções de educação – os constituem de tal forma a dificultar ver a partir de outra perspectiva, as ações e reações dos/as alunos/as. Ver as ações ‘indisciplinadas’ dos/as alunos/as como práticas de resistência implica romper com o binarismo disciplina/indisciplina em que o primeiro termo é a norma, restando ao segundo termo a ele se assujeitar. Ou seja, implica entender que os sujeitos no contexto escolar estão sempre, de uma forma ou outra, resistindo aos processos de sujeição ali postos em funcionamento. Gallo (2005) diz que com a mesma intensidade com que a escola exerce o poder, também sofre exercícios de poder, “na mesma medida em que gera poderes que são sua afirmação, gera também poderes que são potenciais de negação” (GALLO, 2005, p.218).

Por outro lado, as falas destes/as professores/as em relação à indisciplina dos/as alunos/as, também nos fazem ver as práticas de resistência em funcionamento na escola, nos fazem ver as linhas de fuga que estes/as alunos/as encontram para reagir às formas de exercício de sujeição. Uma forma de comportamento de alunos/as, que é visto como um problema disciplinar para a escola – mas para nós representa práticas de resistência - refere-se aos atrasos, saídas mais cedo e ausências na aula. A esse respeito, o professor Paulo diz que tem um aluno que “nunca vem na aula, chega muito tarde, sai mais cedo, os pais são coniventes” (professor Paulo).

Podemos pensar que os atrasos frequentes e suas justificativas, assim como, as faltas e saídas mais cedo da escola, são formas de resistência destes/as alunos/as ao controle rigoroso do tempo, dos horários estabelecidos, do uso homogeneizado e sincronizado em que são submetidos. Pois no tempo escolar, “há que ser pontual, há que aprender a noção que existe o tempo certo para tudo, há que se sujeitar aos usos padronizados do tempo, válidos para cada um e ao mesmo tempo para todos” (RATTO, 2007, p.153). Internalizar o tempo

³⁸ Para manter o anonimato dos/as professores/as, utilizamos nomes fictícios sempre que nos referimos a eles.

escolar e usá-lo da forma mais homogênea possível parece ser uma das condições para haver aprendizagem, por isso se condena, os atrasos, as saídas mais cedo, as idas ao banheiro, ou seja, tudo o que ameaça as normas do tempo escolar.

O uso homogeneizado, uniforme, sincronizado do tempo, tendo em vista maior produtividade – neste caso, maior aprendizagem – já havia sido destacado por Foucault (1996) como um dos dispositivos do poder disciplinar. Segundo este autor, o que é definido como horário na metade do século XVIII “é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um programa; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases” (FOUCAULT, 1996, p. 137) tendo em vista a maximização do tempo e sua transformação em tempo de trabalho. Foucault (1996) destaca que o tempo medido, regrado, sincronizado, deve ser um tempo puro, livre de impurezas, sem defeitos, um tempo de boa qualidade, e “durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 1996, p.137).

Na tentativa de manter o tempo regulado, o professor Paulo estabelece algumas regras na sala de aula: “[...] para controlar saída de ida e vinda de banheiro eu dou passes para eles, cada bimestre eu dou três passes para eles. Se eles querem sair da minha sala, seja qual motivo for, eles gastam um passe deles, tem três, só que para cada um deles que não gastar, eu dou meio ponto no final do bimestre” (professor Paulo). Cabe aqui destacar como uma mera ‘ida ao banheiro’ se converte em foco de tensão dentro da escola. Ou seja, aquilo que fora da escola “é vivido como um básico ato de ‘fazer pipi’ – em que as pessoas simplesmente se levantam e caminham em direção a um banheiro para satisfazer sua necessidade -, dentro da escola pode converter-se em momento potencial de confusão” (RATTO, 2007, p. 156).

Isso acontece devido à necessidade que a escola tem de fazer do tempo escolar um tempo útil, produtivo, homogeneizado, e isso tem relação, em certa medida, com o dispositivo de avaliação. Diante das avaliações em larga escala em que esta escola está envolvida, os/as professores/as se sentem pressionados pelas extensas listas de conteúdos ‘obrigatórios’ a serem ensinados e aprendidos pelos/as alunos/as para obter bons índices nestas avaliações, fortalecendo uma concepção curricular restrita aos conteúdos das disciplinas. Além do mais, a ideia de que a qualidade do ensino é medida por esses índices faz com que seja reforçada a “vinculação do tempo escolar a um ‘tempo útil’, a um ‘tempo de produção’, a um tempo a ser controlado, esquadrinhado e homogeneizado, o mais possível, a fim de que o programa curricular possa ser vencido” (RATTO, 2007, p. 163) e os índices alcançados.

É em relação a esse “espaço estriado” da escola que muitos alunos desenvolvem práticas de resistência. Por isso, como já dissemos acima, o professor Paulo se queixa de um aluno que chega mais tarde na escola, sai mais cedo – mesmo tendo estabelecido regras na

sala de aula - e atribui isso ao fato de ele ser mais 'delicado' e os pais serem coniventes. No fundo, essas ações dos/as alunos/as – entendidas pela escola, muitas vezes, como indisciplina - representam linhas de fuga, exercício de poder que esses alunos desenvolvem contra os processos de subjetivação vigentes na escola.

Isso explica a necessidade, nesta escola, de uma funcionária que controla a entrada e saída dos/as alunos/as para que estes permaneçam todo o tempo estabelecido em sala de aula. Com essa vigilância tem-se em vista um controle sobre as práticas de resistência que esses/as alunos/as desenvolvem no contexto escolar. Então, os atrasos frequentes, as saídas mais cedo, as justificativas, as faltas à aula, são indícios de resistências desses/as alunos/as aquilo que Deleuze (1997) denomina de espaço estriado da escola em que os movimentos devem atender sempre uma série de regras. E mais, essas ações e reações dos/as alunos/as aos dispositivos de controle e normalização, ao mesmo tempo em que representam formas de resistência ao espaço estriado desencadeiam outras configurações de força transformando o espaço estriado em espaço liso - espaço no qual, segundo Deleuze (1997), os fluxos fluem livres.

Deste modo, existe uma positividade ou produtividade nas indisciplinas, porque se existe esse jogo de forças “é porque existem relações de poder e, dessa mesma forma, estão em circulação possibilidades de singularizar diferentes espaços, diferentes forças, entre alunos, professores, técnicos, coordenadores, pais” (DINALI; FERRARI, 2011, p.237). Logo, as resistências possibilitam criar espaços de tensão, de fissuras, de desestabilização e transformação nas relações de poder instituídas – as resistências produzem efeitos, rompem com o espaço contínuo e o tempo linear e criam espaços outros dentro do próprio espaço controlado e normalizado da escola.

Não apenas os atrasos, as justificativas, as faltas, as saídas mais cedo, são vistas como comportamento indisciplinado nesta escola, mas também a forma de se vestir, de se comportar, de lidar com a sexualidade, ou seja, o uso que se faz do corpo e da sexualidade. Louro (2000) diz que na história da educação a preocupação com o corpo sempre foi central no planejamento das práticas pedagógicas. Segundo essa autora, “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar corrigir, construir os corpos de meninos e meninas de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Foucault (1996) já anunciava em *Vigiar e Punir* as mais variadas técnicas inventadas para disciplinar os corpos. Este autor diz que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1996, p. 139).

Contudo, as inúmeras técnicas inventadas para “esquadrinhar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis, para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos” (LOURO, 2000, p.60), não garantem o controle pleno sobre os corpos

no contexto desta escola. Aqui destacamos o que o professor Paulo disse a respeito de um menino com “trejeitos afeminados”. Segundo este professor este aluno falta muito à aula, sai mais cedo, chega mais tarde - “todos gostam de fazer piada, piada é começar pegar no pé dele, deu até problema aqui de vir pai e mãe” (professor Paulo); também destacamos a fala da professora Verônica que diz ter chamado um de seus alunos para conversar e pedir que mudasse o comportamento, “eu falei para ele, você tem que mudar o comportamento, [...] porque você fica rebolando” (professora Verônica); e ainda, o que disse o professor Paulo ao se referir aos alunos de periferia que estudam na escola: “são vulgares, sem compromisso, agressivos, tempestuosos, mal educados, sem cultura” (Professor Paulo); e continua dizendo que embora a escola tenha uma coordenação pedagógica “eficiente”, não é possível o controle sobre esses/as alunos/as, “pois inclusive, alunos/as tiveram relações sexuais no banheiro” (professor Paulo).

Quando o professor Paulo afirma que mesmo a escola tendo uma coordenação pedagógica com “pulso bastante firme” não é possível o controle sobre o corpo e a sexualidade desses/as alunos/as – pois comportamentos “inadequados” surgem a todo o momento – é mais do que um indicativo de como a diferença mostra sua singularidade no contexto desta escola. Em vez de “comportamentos inadequados” – “ser delicado”, “vulgar”, “rebolar”, manter relações sexuais no banheiro da escola - preferimos dizer, práticas de resistência aos processos de normalização do corpo e da sexualidade.

Conforme Foucault (1988) nos últimos três séculos houve uma “explosão discursiva” sobre o sexo. Ao contrário dos que pensavam que o século XVII seria o início de uma época de repressão à sexualidade, Foucault (1988) afirma uma “incitação discursiva” sobre ela. Segundo esse autor, a partir do século XVIII “sobre o sexo, os discursos [...] não cessaram de proliferar” (FOUCAULT, 1988, p. 22). A partir de então a sexualidade vem sendo “descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo em meio a propósitos e interesses igualmente variados” (LOURO, 2000, p. 64). Ou seja, a sexualidade se tornou um campo de disputa em que concorrem diversas instituições como o Estado, a igreja, a ciência - para citar as mais “tradicionais” - e mais recentemente movimentos sociais como os movimentos feministas e de “minorias” sexuais com discursos, que segundo Louro (2000) são outros, com outras concepções e outra ética.

Contudo, por mais que haja uma multiplicidade de discursos sobre a sexualidade pensamos com Louro (2000) que ainda há uma hegemonia dos discursos que carregam a força da “tradição” e que por isso dificilmente são questionados. O apelo a uma matriz biologicista é a marca desses discursos. Embora outras abordagens sobre a sexualidade já tenham sido produzidas e tenham mostrado a possibilidade de pensar as questões relativas

à sexualidade como parte dos processos culturais e sociais, percebemos que quando o professor Paulo fala que o aluno homossexual é motivo de piada no contexto da escola, ou quando a professora Verônica recorre ao discurso religioso cristão para falar da sexualidade de homens e mulheres – “Deus criou o homem para ser homem e a mulher para ser mulher” (professora Verônica) - nos remete a uma concepção biologicista da sexualidade – concepção esta que ainda circula no espaço escolar e na sociedade em geral. Dentro desta perspectiva, a heterossexualidade de meninos e meninas, de homens e mulheres, é a identidade naturalizada, restando as demais a ela se assemelhar.

Mas as práticas de resistência que esses/as alunos desenvolvem no contexto escolar contra o controle e normalização do corpo e da sexualidade – neste caso burlar o tempo escolar, se vestirem e se comportarem fora das normas estabelecidas, ter relações sexuais no banheiro da escola – tem construído outras configurações de forças, outras relações de poder, de modo que o professor Paulo, ao mesmo tempo, que afirma não estar acostumado com este “tipo” de comportamento reconhece que precisa se “adaptar”, ou seja, precisa pensar outras práticas pedagógicas.

Da perspectiva que estamos analisando, não só as “indisciplinas” de alunos/as podem ser entendidas como práticas de resistência no contexto desta escola, mas também a não aprendizagem dos conteúdos inscritos nas propostas curriculares. Em vez de pensar que esses/as alunos/as possuem “defasagem de aprendizagem [...] pessoas que não tem muita perspectiva de vida” (professor José), tendemos pensar que a ação destes/as alunos/as é uma forma de resistência à aprendizagem de conteúdos que foram universalizados e validados como os mais importantes para constarem no currículo. É essa a análise que vamos desenvolver no que segue.

3- A aprendizagem foge a qualquer controle: práticas de resistência de alunos/as a padronização dos conteúdos curriculares.

A educação moderna, conforme Gallo (2014) se propõe como tarefa “ensinar tudo a todos”- pretensão colocada no século XVII pelo educador e pedagogo João Amós Comênio. No contexto do século XVII e, de certo modo, ainda hoje, acredita-se que, se há métodos para chegar ao conhecimento seguro, então, também deverá haver métodos para ensinar de forma mais rápida e segura. Neste contexto, Gallo (2014) diz que a aposta num método é extremamente importante, pois é o método que garante a mesmidade e a uniformidade, “que resume tudo ao mesmo, que transforma as diferenças em mesmices” (GALLO, 2014, p. 26), que faz com que todos precisem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. É o método que permite saber, o que fazer, como fazer, quando fazer e, deste modo, controlar os processos de subjetivação, controlar e normalizar todo e qualquer desvio.

Contudo, se uma das metas da escola moderna e, de certo modo, na contemporaneidade, é “ensinar tudo a todos”, da mesma forma e ao mesmo tempo, visando através de um ensino universalizado a homogeneização dos processos de subjetivação, isso nem sempre ocorre da forma como planejado. Mesmo diante das avaliações externas que produzem os *rankings* de educação e que demandam dos/as professores/as práticas pedagógicas cujo intuito é fazer com que todos os/as alunos/as tenham os mesmos níveis de conhecimento e sobre as mesmas coisas - como é o contexto da escola que investigamos - muitos alunos não aprendem o que deveriam aprender ou aprendem outras coisas.

Então, o que dizer desses /as alunos/as que não aprendem o que deveriam aprender, como, por exemplo, os/as alunos/as do professor Paulo? Veja, diz o professor Paulo, “eu tento sistematizar, deixar o mais fácil possível, cada ano fica mais complicado fazer com que as crianças absorvam o conhecimento” (professor Paulo). E continua dizendo:

[...] isso me frustra muito, porque tem hora que você está vindo aqui, por mais que você trabalhe, planeje aula, trás conteúdo, corrige, aplica prova, trabalha corretamente da melhor forma possível, mesmo assim, parece que você está cumprindo horário, porque não funciona, não rende, é muito frustrante (professor Paulo).

Lembramos com Gallo (2012) que a Psicologia da Educação tem construído um sentido para os processos educativos atrelados a ideia de ensino e aprendizagem como noções indissociáveis, como se o ato de ensinar resultasse naturalmente no ato de aprender. Esses sentidos produzidos pela Psicologia da Educação ainda influenciam os processos educativos na contemporaneidade – acredita-se ainda que só é possível aprender aquilo que é ensinado e que não se pode aprender sem que alguém ensine - de modo que é possível ter um controle sobre o que alguém aprende, como e quando aprende. Neste caso, o processo educativo é entendido a partir de “uma perspectiva científica³⁹, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno” (GALLO, 2012, p. 2).

Esta forma de proceder tem em vista um controle sobre o que cada um aprende; tem em vista uma homogeneização das subjetividades visto que o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas e da mesma forma. Mas a pergunta ainda persiste: porque os/as alunos do professor Paulo não aprendem o que deveriam aprender? Gilles Deleuze (1988) em *Diferença e Repetição* nos auxilia pensar esta questão ao afirmar que nunca se sabe como alguém aprende nos mostrando a imprevisibilidade do ato de aprender.

³⁹ Gallo (2005) diz que ao longo do século XX, houve todo um esforço das pedagogias para se constituírem como ciência. “Por que uma ciência pedagógica? Porque apenas ela nos garantiria uma certeza da verdade, um método único, um controle absoluto. A cientificização da pedagogia nada mais é do que uma entrada no movimento que Nietzsche chamou de ‘vontade de verdade’ que animou o pensamento moderno” (GALLO, 2005, p. 219).

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) (DELEUZE, 1988, p. 159).

O ato de aprender, na perspectiva deleuziana, já não é reconhecimento⁴⁰ – como na filosofia platônica – mas é acontecimento, criação de algo novo e singular no pensamento. Enquanto acontecimento, o ato de aprender está envolto na imprevisibilidade, e essa imprevisibilidade do aprender “joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem” (GALLO, 2012, p.4). Por isso a dificuldade do professor Paulo em fazer com que seus alunos/as aprendam os conteúdos ensinados da forma como deseja - por mais que “planeje”, “desenvolva atividades”, “aplique provas”, ele nunca tem o controle sobre aquilo que seus alunos/os irão aprender, nem da forma como irão aprender.

Ainda a esse respeito, Deleuze (1972) diz que o ato de aprender foge a qualquer controle por que este acontecimento se dá a partir de um “encontro com signos”. Na obra, *Proust y los signos*, a ênfase de Deleuze (1972) não recai sobre o ato de aprender como uma emissão de signos, mas sim sobre o ato de aprender como um encontro com os signos.

Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objetos de um aprendizaje temporal y no de um saber abstracto. Aprender es, em primer lugar, considerar una matéria, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea ‘egiptólogo’ de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relação a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es uma interpretación de signos o de jeroglíficos (DELEUZE, 1972, p. 12).

Aprender, na perspectiva deleuziana, significa estar em relação com os signos, entender os signos como problemas a serem pensados e cuja resposta nunca é única, nunca é a mesma, pelo contrário, é sempre singular, inovadora, inesperada. Pois, cada aprendiz estabelece uma relação específica com os signos, reage a eles de forma singular e produz nesta relação algo sempre diferente. O que significa dizer que cada um aprende de uma determinada maneira, e por isso o aprender tem a ver com singularidades. Ou seja, “numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em

⁴⁰ Na tradição ocidental, diz Gallo (2012), a educação tem sido pensada com base na filosofia platônica que afirma o aprender como reconhecimento. “O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser ‘acelerado’ e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias” (GALLO, 2012, p. 1).

que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo” (GALLO, 2012, p. 8).

A partir disso, podemos dizer que se, por um lado, a educação das grandes políticas, dos documentos instituídos, nos diz o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, através dos parâmetros e referenciais curriculares – que para o professor Paulo “diz que é referencial, mas é obrigação, você tem que fazer o que está escrito lá” (professor Paulo) – e tem como objetivo se constituir em uma “máquina de controle” dos processos de subjetivação dos/as alunos/as decidindo quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos na escola, por outro lado, quanto mais acirradas forem as relações de poder que visam a homogeneização neste contexto, mais resistências são geradas. As relações de poder, diz Foucault (1988), geram resistências e as tentativas de controle podem sempre fugir a qualquer controle.

Por isso, pensamos com Deleuze (1988), que se a aprendizagem é algo que escapa ao controle, pois é da ordem da imprevisibilidade e do acontecimento; se a aprendizagem se coloca para além daquilo que fazemos nas salas de aula de nossas escolas; se a aprendizagem impõe sua heterogeneidade e a criação de diferenças; então, no ato de aprender a resistência é sempre possível. É possível resistir, não aprender ou aprender de outra forma os conteúdos padronizados, universalizados, formatados para atender as demandas das avaliações em larga escala e aos interesses hegemônicos. E é o que fazem os alunos do professor Paulo, do professor João e também da professora Laura – resistem à aprendizagem de conteúdos predeterminados com base, em certa medida, nos padrões avaliativos, que impedem a expressão de conhecimentos que contemplam outros interesses, outras vozes, outras culturas. Dizemos isso, porque conforme o professor Paulo, o professor João e a professora Laura, mesmo se dedicando e se preparando para ensinar, não obtém êxito em suas ações.

Diante disso, alguns professores/as atribuem a não aprendizagem dos conteúdos que constam nas propostas curriculares por parte dos/as alunos/as, a “déficit de aprendizagem” (professor José), “desinteresse” (professora Laura), “falta de disciplina” (professora Verônica), “falta de concentração” (professor Pedro), “família desestruturada” (professora Isabel), ao “aparato tecnológico” (professor João) – concepções muito comuns ainda nas falas destes/as professores/as. Porém, podemos pensar essas ações/reações dos/as alunos/as como resistências as “narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constitui formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que não é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitados para raciocinar ou não” (SILVA, 2012, p. 190). Ou ainda, podemos pensar esses movimentos como forma de resistência ao conhecimento inscrito no currículo e seu modo de transmissão, assim como, às relações de poder que regulam, controlam e governam as subjetividades.

Para dizer de outra forma, as resistências destes/as alunos/as podem ser vistas como uma forma de questionamento aos atuais regimes de regulação inscritos no currículo e como “possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e inferiorizá-los” (SILVA, 2012, p.196).

Isso nos leva a pensar que por mais que a epistemologia moderna ocidental e sua lógica identitária, bem como as avaliações em larga escala, se constituam como um dispositivo pedagógico presente no contexto escolar e que pensa a alteridade a partir da mesmidade, fazendo com que cada um – independente de seu credo, condição social, contexto cultural – aprendam as mesmas coisas, tenham os mesmos comportamentos, cultuam os mesmos valores – a diferença se faz ouvir, pois segundo o professor João os/as alunos/as questionam, debatem, complicam a sua rotina, produzem espaços alternativos dentro do próprio espaço normalizado da escola.

A esse respeito, trazemos a fala do professor Paulo que mostra a necessidade de criar espaços de negociação entre professores/as e alunos/as. Referindo-se as avaliações externas que os/as alunos/as precisam realizar, diz que é preciso negociar com os/as alunos/as para eles se empenharem nos estudos e terem bom desempenho.

[...] o pessoal trabalha, incentiva os alunos, as matérias que trabalham, existe um incentivo, incentivo de pontuação também, porque como não vale nada a prova, se não vale nota eles não fazem, se não vale nota não adianta, eles não participam de nada que não vale nota, se não valeu alguma coisinha eles não querem fazer. Então os professores acabam incentivando: olha! o que vocês conseguirem de pontuação a gente transforma em pontinho para a matéria de vocês e tal. É errado, mas a gente faz para poder incentivar (professor Paulo).

Quando as resistências, que se dão no nível das micropolíticas, questionam as macropolíticas – como é o caso dos a/as alunos/as do professor Paulo que se negam a estudar os conteúdos padronizados, cujo objetivo é obter bom desempenho nas avaliações em larga escala, a não ser que recebam em troca “pontos extras” nas diversas disciplinas - abre espaços para que, inclusive, outras práticas pedagógicas possam ser pensadas. O fato de os/as professores/as terem que negociar “notas” com os a/as alunos/as mostra a ramificação política de uma educação a nível micro criando “trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre às macro-relações sociais” (GALLO, 2008, p. 68). Vemos nisso, as coisas pequenas, as cotidianidades, as “coisas do chão”, cavando seus buracos, contaminando os espaços, produzindo resistências.

Com isso, queremos dizer que a pretensão da educação das políticas instituídas de fazer com que todos aprendam as mesmas coisas e do mesmo jeito expressa uma vontade de homogeneização das subjetividades dos/as alunos/as. Se como dissemos com Deleuze (1972), ensinar significa emitir signos sem termos o controle sobre o que os/as alunos/as farão

quando se encontrarem com eles, então melhor seria abrir mão desta vontade de controle sobre o que os/as alunos/as aprendem – apesar dos dispositivos pedagógicos que nos incitam a este controle, como é o caso das avaliações em larga escala – e nos dispormos a ensinar como quem “lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas” (GALLO, 2012, p. 9), deixando de lado a vontade de que todos sejam da mesma maneira e façam as mesmas coisas. Deste modo “qualquer um” e de “qualquer modo” pode aprender em nossas escolas.

Afinal, pensa Deleuze (1988), aprender não é adquirir ou apossar-se de um conhecimento – como na perspectiva da reconhecimento platônica – ao contrário, afirma que “aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre o não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 1988, p. 160). Neste caso, a aprendizagem está menos do lado do filósofo fora da caverna – que coloca sua ênfase no aprender e não no processo – e mais do lado do rato no labirinto – que mesmo não achando uma saída, aprende com suas andanças. E se o que importa é o processo, diz Gallo (2012), “vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem” (GALLO, 2012, p. 5).

Por isso, os/as alunos/as desta escola resistem à aprendizagem de conteúdos – padronizados, universalizados, hegemônicos – assim como resistem à quantificação do ato de aprender – é preciso negociar para que estudem os conteúdos para as avaliações -, o que faz todo o sentido, pois se o ato de aprender é um acontecimento, é uma experiência em processo, não faz nenhum sentido quantificá-lo. Talvez, esses/as alunos/as resistem ou, não aprendem como deveriam aprender os conteúdos inscritos no currículo porque se encontram com outros signos, e produzem através desses encontros outras aprendizagens, aprendizagens significadas nas “andanças” pelos labirintos de seu bairro, de sua crença, de sua condição social, de sua cultura, de seu contexto; aprendizagens, muitas vezes, silenciadas, invisibilizadas, inferiorizadas no contexto desta escola.

4- Algumas Considerações

Propomos-nos nesta análise pensar/problematizar as resistências no contexto escolar como práticas de liberdade, como constitutivas das relações de poder. Foucault (1988) diz que são as próprias relações de poder que possibilitam espaços para que as resistências aconteçam, então não é contra o poder que essas resistências são travadas e sim contra os seus efeitos e nisso consiste sua potencialidade de criação e transformação.

Por isso, as práticas de resistência em ação nesta escola têm esse alcance, essa força de se (des)encontrar com as relações de poder hegemônicas e criar “fissuras no presente” e “no local da fissura a linha forma uma fivela, centro do ciclone, lá onde é possível viver, ou, mesmo, onde está, por excelência a Vida” (DELEUZE, 2005, p.130). Essas resistências, ao

fraturar o presente, modificam as relações de poder e o transcurso das coisas, introduzem um vazio ou uma indeterminação no curso mesmo das coisas e das ações. Por isso, para Deleuze (2005), quando as relações de poder tomam como objeto a vida, a vida torna-se resistência às relações de poder. O ponto mais intenso da vida está para Deleuze (2005), assim como para Foucault (2003), no encontro entre relações de poder e práticas de resistência.

Nesse sentido, entendemos o contexto escolar como um espaço de tensão entre forças, como um jogo de forças entre relações de poder e práticas de resistência. O que caracteriza este espaço, de acordo com nossa análise, é a riqueza, a criatividade e as possibilidades de mudança que ele proporciona. Então, por mais que esta escola esteja enredada na epistemologia identitária da modernidade e nas relações de poder das avaliações em larga escala, que ainda se coloca como hegemônica nesta instituição educacional e, de modo geral na sociedade, estes/as alunos/as encontram espaços para práticas de resistência.

No entanto, essas práticas de resistência não tem a intenção de construir uma ‘nova’ e ‘melhor’ epistemologia, um ‘novo’ e ‘melhor’ sistema baseado na razão, na verdade, ou humanidade, pois qualquer epistemologia ou sistema como esse, que se queira hegemônico, terá efeitos de exclusão e subalternização. O que essas práticas de resistência possibilitam no contexto desta escola é contaminar, perturbar, enfraquecer os limites impostos pelas relações de poder hegemônicas e atenuar as mais diversas formas de violência; provocar rupturas, descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados; desestabilizar o atual regime de verdade para que o pensamento se insira nessas linhas de fratura e faça a diferença. Por isso, a afirmação da diferença nesta escola se constitui em uma “instância agonística permanente”, pois de acordo com o pensamento foucaultiano, as práticas de resistência podem enfraquecer os limites estabelecidos pelas relações de poder em vigor, mas novos limites sempre surgirão.

Ainda queremos destacar, que através das práticas de resistência, os/as alunos/as desta escola não pretendem atos heroicos, grandes feitos, nem almejam ser mencionados nos grandes discursos, pelo contrario, sua existência beira ao anonimato, seus gestos são menores, mas com imensa força de se confrontar com as relações de poder hegemônicas e trazer para a visibilidade a singularidade da diferença. Então, a potencialidade desta escola está na superfície dos acontecimentos, nos mínimos detalhes, nas menores mudanças, nos contornos sutis, nas coisas ínfimas. E para enxergar toda a potência do devir escola basta olhar, como diz Barros (2004), para o “menor”, o “insignificante”, “olhar para baixo”, para as “coisinhas do chão” da educação.

Referências Bibliográficas

BARROS, Manuel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Proust y los signos*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1972.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DINALI, Wescley; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. *Revista Contemporânea de Educação*, nº 12, agosto/setembro 2011, p. 229-246.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GALLO, Silvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvia. mínimo múltiplo comum. In.: RIBETTO, Anelice. *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

GALLO, Sílvia. Sob o signo da diferença: entorno de uma educação para a singularidade. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, nº 2, jul./dez. 2000. p. 59-75.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 185-201.

VILELA, Eugênia. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In.: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-127.

CONHECIMENTOS QUE VÊM DOS QUILOMBOS: DANDO VISIBILIDADE À DIVERSIDADE EPISTÊMICA PRESENTE NO MUNDO⁴¹

Simone da Silva Ribeiro – CA João XXIII/UFJF – simonerib@gmail.com

Lorrayne Machado Viana Assis – Direito/UFJF - lorraynemvassis@gmail.com

Luiza Dustan Ribeiro de Souza – Direito/UFJF- luiza.dustan@gmail.com

Na América Latina tem-se evidenciado, a partir das narrativas e experiências de sujeitos que vivem em remanescentes de quilombos, as estratégias de resistência e de manutenção de conhecimentos tradicionais que são invisibilizados pela lógica da racionalidade moderna.

Nosso foco neste artigo é refletir sobre como ocorre tal invisibilização, partir de um resgate histórico e jurídico, procurando evidenciar as estratégias de resistência e luta impetradas pelos sujeitos.

Nossa estudo parte da experiência concreta da comunidade quilombola de Colônia do Paiol, que possui uma história extremamente rica e complexa. Localizada no município de Bias Fortes-MG, região da Zona da Mata mineira, a comunidade foi reconhecida em 2005 como remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP), fruto de um intenso trabalho que possibilitou o resgate das oralidades e documentos que reafirmassem tanto o direito pelo território ocupado atualmente pela comunidade como seu processo histórico.

Buscando remontar a história da comunidade Silva (2005) identificou que no final do século XIX, no ano de 1893, o então fazendeiro José Ribeiro Nunes doou em testamento parte de suas terras a nove de seus ex-escravos. O documento que atesta a doação, encontrado no cartório de Barbacena-MG, abriu outros caminhos de investigação, colocando, por exemplo, o intrínseco papel e relação da comunidade com o município de Bias Fortes, tendo em vista que bem antes do testamento de 1893 havia uma ocupação e refúgio de negros. Em 1826 a região hoje identificada com o município se chamava Quilombo e tinha a categoria de distrito Posteriormente, no ano de 1896, passou-se a se chamar União e, atualmente, Bias Fortes (FERREIRA, 1957, p.190 apud SILVA, 2005, p.218).

No entanto, os documentos pouco expressam das lutas e dos conflitos vividos pelos negros – inclusive com mortes a mando dos fazendeiros, haja vista que a própria passagem do nome de Quilombo para União sugere o silenciamento e repressão deste grupo. Em sua tese Silva (2005) retoma algumas narrativas que retiram o silêncio dos negros que ainda mantém a história viva de Colônia do Paiol e dá visibilidade a outras formas de resistência.

⁴¹ Este artigo foi produzido a partir da pesquisa “Conversas entre mães e filhas – resgatando o que muda e o que permanece na transmissão do patrimônio cultural imaterial em comunidades rurais/quilombolas na zona da mata mineira”.

Porque no passado, nós sabemos da história aqui, que o negro chegou primeiro, foi Quilombo, depois, União, hoje, Bias Fortes. Pra passar a União, nós sabemos que teve dois líderes que se chamavam Tibúrcio e Manoel Aleixo. Eles não quiseram negociar a mudança do nome com os fazendeiros da época. Esses dois eram negros né, eram líderes. Então aconteceu que eles foram mortos (...) E os negros iam se afastando, né. Quando eles quiseram passar isso aqui pra União, aí o pessoal se revoltou, falaram “não vai”, né. Então pra eles entra, né, no setor deles, tiveram que matar, porque eles eram líderes, né. Porque depois eles fizeram da turma, do pessoal, o que eles quiseram fazer. Daí os fazendeiros entraram também na região aonde eles estavam fixando suas moradas, né. (SILVA, 2005, p. 222)

O panorama das comunidades quilombolas no Brasil, que reflete a nossa estrutura agrária desigual, revela a opressão histórica sofrida por estes grupos. Debater a história de Colônia do Paiol é não perder esta dimensão e viés crítico. Colocado muita das vezes na ilegalidade⁴² pelo Estado, os quilombos só tiveram avanços significativos em termos constitucionais após a constituição de 1988, quando se garantiu a demarcação de suas terras. Todavia, existem desafios que vão além dos prescritos da constituição, afinal, a herança opressora – que tem suas raízes no processo de colonização da América Latina – se (re) significou no imaginário social, reproduzindo preconceitos e marginalizando estes grupos.

Atualmente nos respaldamos no art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ao dizer que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Posteriormente ao art.68 de 1988, o decreto nº4887, de 20 de novembro de 2003⁴³, sugere uma nova conceituação de quilombo, aproximando daquilo que alguns autores colocam de ressemantização, isto é, uma nova definição do que é quilombo para o Estado.

Art.2º - Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Assistimos, depois deste respaldo jurídico, inúmeras aberturas de processos de reconhecimento dos quilombos⁴⁴, revelando que estas comunidades não estavam vinculadas

⁴² Tanto no Brasil colônia como no império quilombo era tratado na ilegalidade. Ora, se esta forma de resistência era vista como ilegal, legitimava a visão de consonância do Estado com o sistema escravista, espoliador e desumano. Pode-se encontrar o link debatendo este movimento no seguinte link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Exm/2003/EMI58-CCV-MINC-MDA-SEPPIR-03.htm>

⁴³Ver decreto na íntegra: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>

⁴⁴ O Art.3º do decreto nº4887 de 20 de novembro de 2003 conferiu ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a identificação,

a uma imagem do passado, pelo contrário, estavam na contemporaneidade, existindo e resistindo. Pode-se dizer que o reconhecimento de Colônia do Paiol em 2005 partiu deste movimento, tanto que alguns moradores passaram a reativar suas memórias, buscando elementos do passado e dando maior atenção para os saberes e fazeres do presente. E afirmando a premissa de que “os quilombos eram, enquanto espaços não-brancos, por si só uma ilegalidade. Por isso, mantiveram sua lógica de existir: o que antes era a luta pelo não-aprisionamento, transformou-se em luta pela permanência na terra.” (ÁGUAS, 2012).

Os quilombos são um marco de insurreição no processo de construção histórica do Brasil, metaforicamente pode ser representado como uma espada de dois gumes: representa tanto a apropriação de terras pelos despossuídos e a fratura do regime escravista.

Mesmo depois da abolição de 1888, não houve qualquer reconhecimento jurídico-formal das terras quilombolas. A transição paradigmática da luta pelo não-aprisionamento para a luta pela permanência na terra evidencia o argumento de Adrelino Campos (2005) ao defender que os quilombos quer fossem formados por escravos ou, depois de 1888, por ex-escravos, eram, enquanto espaços não-brancos, por si só uma ilegalidade.

No âmbito jurídico, os quilombos desapareceram da legislação brasileira por 100 anos, pois se presume que a abolição dos escravos em 1888 também significa a abolição dos quilombos. Com o advento da primeira Constituição Social do Brasil em 1988, os quilombos deixaram de representar oposição ao Estado e passaram a fazer parte de suas políticas, a exemplo do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), «aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos» (Brasil, 2006. p 45). Contextos invisíveis desde a ordem jurídica então gente ocuparam um espaço de confronto pelo reconhecimento. Enxerga-se a transição entre o quilombo transhistórico para o liame jurídico que representa o quilombo jurídico-formal.

Nesse prisma, o quilombo enquanto espaço é transplantado de uma situação de exclusão para um contexto de visibilidade e reconhecimento. Tal situação desmistifica a noção de quilombo enquanto crime para legitimá-lo enquanto direito.

O reconhecimento da terra não traduz propriamente o reconhecimento cognitivo. A perspectiva jurídica é capaz de mascarar as amarras que ainda se entrelaçam na esfera de visibilidade do conhecimento. Daí extrai-se a ótica do caminho a ser percorrido sobre a ideia de fronteira, talvez o percurso que levou ao reconhecimento da terra possa servir de acesso aos quilombos na perspectiva de visibilizar o seu conhecimento enquanto parte do ideal de constelações epistemológicas.

reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. A Fundação Cultural Palmares, por meio da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, atua como aporte ao INCRA para o reconhecimento das comunidades quilombolas.

Se por um lado o avanço no âmbito dos direitos desinvisibilizou os quilombos, por outro esta abordagem requer um olhar mais profundo. Isto porque cada comunidade possui sua trajetória de luta e resistência específicas, o que nos leva a negação de qualquer generalização.

Acreditamos que o território assume uma função que vai além da demarcação física, mas adentra nas relações entre os sujeitos, nas suas formas de ser e estar. Embora tenhamos como abordagem a memória das mulheres, ampliamos o debate e suas interfaces com os processos educativos, dos quais estabelecem uma complexidade inesgotável de olhares e reflexões, afinal, abrimos possibilidade de retirar os silêncios de cada sujeito, indo na raiz de suas experiências e suas tensionalidades e conflitualidades com o coletivo. Concomitante, se entrelaçam em hibridismos com o território, haja vista que o “ensinar” e “aprender” se traduzem em especificidades a partir do espaço em que cada indivíduo ocupa.

Falar de território quilombola é reconhecer as suas nuances e retirar qualquer caráter estático e fixo. Na perspectiva geográfica, há uma diferença quando tratamos de espaço e território. Segundo Fernandes (2005) “todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc.). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico” (idem, p.27). Dentro deste sentido que entendemos que “espaço é perene e território é intermitente” (Ibidem, p.28), ou seja, ele avança, recua, estabelece novas relações de poder, novas formas de ser e, não obstante, (re) significa identidades.

A identidade aparece como uma construção cultural. Ela responde a uma necessidade existencial profunda, a de responder à questão: “quem sou eu?” Ela o faz selecionando um certo número de elementos que caracteriza, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gêneros de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepções da natureza, do indivíduo e do grupo (...). (PAUL CLAVAL, 1996, p.15)

Neste sentido, território assume tanto a dimensão político-jurídica quanto simbólica, a partir do momento em que cria laços de pertencimento dos sujeitos com o coletivo, passivo a conflitualidades.

Quando propomos discorrer e debater aspectos tangíveis a memória das mulheres, lidamos não apenas na forma em que elas se relacionam com outros sujeitos – no processo de transmissão intergeracional – mas buscamos revelar, principalmente, suas compreensões de território. Portanto, embora trazendo nossas noções e reflexões teóricas a despeito de território, será no ato de ouvir e dar voz aos sujeitos que encontraremos novos significados, alargando e deixando aberto este conceito. Aproxima-se da perspectiva da pesquisa

participante a partir do momento em que não só “educar como estou me educando com os grupos populares” (FREIRE, 1990, p.36).

As reflexões sobre as práticas educativas têm apontado a importância de se averiguar os condicionantes estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as ações educativas, bem como os atores sociais das referidas práticas com suas lutas, representações e identidades. Ao longo da experiência podem surgir inovações no comportamento das pessoas e na estrutura de poder local.

No que se refere às relações de poder, Santos (2007) afirma que o que é mais característico das nossas sociedades é o fato de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade imaterial, sobretudo com a educação desigual, a desigualdade das capacidades representacionais/comunicativas e expressivas e ainda a desigualdade de oportunidades e de capacidades para organizar interesses e para participar autonomamente em processos de tomada de decisão significativos.

Neste sentido considerar as desigualdades não apenas estruturais, mas também aquelas que se estabelecem nas relações pessoais traz um diferencial na compreensão do papel das mulheres na produção e transmissão de conhecimentos. Nas comunidades, os conhecimentos são dinâmicos, autônomos, demonstram capacidades de apreensão e classificação da natureza e das coisas relativas à sua vida cotidiana. Neste processo complexo de construção de conhecimentos onde há uma seleção muitas vezes não intencional muitos vão sendo mantidos ou modificados ao longo do tempo.

Partimos da premissa de que embora o conhecimento tradicional pareça ter se perdido devido ao silenciamento dos saberes - fruto do discurso hegemônico moderno- um olhar atento pode flagrar as estratégias de ocultação instaladas nas narrativas oficiais, as quais ocultam a diversidade epistêmica presente no mundo.

Neste sentido, apontamos a importância de evidenciar os conhecimentos invisibilizados, sem vangloriar o conhecimento científico como fonte unívoca e incontestável de saber. Enxerga-se a desproporção existente entre as formas de produção/reprodução do conhecimento, uma vez que a proclamação da ciência com o advento da revolução científica segrega outras formas de saberes.

No Brasil, os sujeitos do campo, mais especificamente, os sujeitos quilombolas vêm lutando pelo direito ao seu território e de construir uma vida decente ao longo dos últimos cinco séculos. (FERNANDES, 2009; MARTINS, 1989; RIBEIRO, 2010) Esta tarefa não parece ter fim, porque a luta não se faz contra um sujeito, contra um grupo ou algo determinado. Ela é realizada contra um modo de pensar e agir que se constrói na negação, na invisibilização, na ridicularização enfim, na subalternização do outro. Este modo de pensar e agir é fruto do desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e da modernidade ocidental enquanto paradigma sociocultural (SANTOS, 2007).

A modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e tensão social. A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente das energias emancipatórias em energias regulatórias. (SANTOS, 2007, p.15)

Ainda segundo o referido autor, vivemos um momento de transição paradigmática que tem duas dimensões principais: uma epistemológica e outra societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (conhecimento prudente para uma vida decente). A transição societal ocorre do paradigma dominante (sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individualista, identidades-fortaleza, democracia autoritária e desenvolvimento global e excludente) para um paradigma ou paradigmas que ainda não há como se nomear. (SANTOS, 2007)

Nesta perspectiva, se tomarmos como referência de análise o mundo europeu vemos que a ruptura entre campo e cidade e a construção da relação desigual entre os sujeitos que vivem em cada um desses espaços, se inicia no contexto de emergência do capitalismo. Para se consolidar uma nova ordem econômica, social e até religiosa era necessário questionar o estabelecido. Era preciso fundar uma outra lógica de pensamento. Neste sentido a revolução industrial, a partir do séc. XVIII acentua o distanciamento e a perda crescente do papel econômico do mundo rural. Este tende a ser identificado com o arcaico enquanto o urbano-industrial passa a ser o lugar do progresso. Assim, a economia de subsistência foi substituída pela produção de mercadorias como também a ideia de valor de uso foi substituída pela de valor de troca.

Na América e especificamente no Brasil não tivemos a passagem do feudalismo para o capitalismo, mas segundo Quijano (2005) vivemos o processo de colonização que lançou as bases para um novo padrão de poder mundial e se consolidou a partir de dois processos históricos: o colonialismo que se funda na articulação, em torno do capital e do mercado mundial, de todas as formas históricas de controle do trabalho (incluindo seus recursos e seus produtos) e da colonialidade que cria modelos para um sistema-mundo eurocêntrico, baseado na hierarquização das relações humanas através da constituição de identidades sociais fundadas na ideia de raça, a partir da suposta, diferença biológica entre colonizadores e colonizados. Como consequências são inventadas identidades sociais que não existiam até então: o índio, o negro, o mestiço entre outras. A noção de modernidade se forja junto à noção de raça, como categoria fundamental de classificação dos povos.

Este processo colonialidade/modernidade se expandiu e se arrogou o poder e o conhecimento de classificar e dominar o resto da humanidade. Ao se consolidar, a partir da

negação de todas as outras formas de racionalidade estabeleceu a colonialidade do saber. (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003)

A lógica da colonização (que permanece até hoje através da colonialidade) é a negação condição de sujeito às classes subalternas. Assumidamente pela negação de sua capacidade de produzir conhecimentos e cultura, uma distorção do ser humano já que nossa vocação é a humanização, ou seja, uma característica do ser humano de aventurar-se no conhecimento do mundo e de si mesmo, “ser mais”. (FREIRE, 1977).

Neste sentido, enquanto grupo subalternizado, aos quilombolas é negado não apenas o acesso às mercadorias, mas, sobretudo é negada a sua capacidade de conhecer e interpretar as condições históricas e sociais mais amplas nas quais estão incluídos. Esta negação se faz de duas maneiras, uma pela invisibilização de seus próprios saberes e outra pela inviabilização de acesso a outros conhecimentos. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de “primitivo” e “anticientífico”. Analogicamente o sistema ocidental é considerado o único “científico” e universal. Entretanto, os prefixos “científico” para os sistemas modernos e “anticientífico” para os sistemas tradicionais de saber têm pouca relação com o saber e muita com o poder. (SHIVA, 2003)

É deste saber/poder que se trata a questão da monocultura. Shiva (2003) relaciona a eliminação da diversidade na natureza com a eliminação da diversidade de culturas. Os sujeitos que vivem no/do campo sentem na pele as duas formas de eliminação e têm buscado as alternativas para sobreviver ao processo de extermínio. “As alternativas existem, sim, mas foram excluídas. Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como um contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções.” (idem, 2003, p.15)

Dar visibilidade à diversidade, em todas as esferas da vida, poder ser por si só libertador, pois rompe com a ideia de que existe uma única forma de pensar. O rompimento com as monoculturas é a possibilidade de se rever toda uma estrutura de negação e exclusão, de gerar a conscientização. Esta entendida como processo de crítica das relações humanas e como condição para que assumamos nosso compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo (FREIRE, 2001, 2005).

Segundo Quijano (2005) o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do

colonizado. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor, a subalternização epistêmica do outro, a própria negação e o esquecimento de seu processo histórico.

Nossos estudos apontam que, em relação aos povos escravizados, seus conhecimentos foram invisibilizados e lhes foi negada a capacidade de sujeitos cognoscentes. No entanto, também evidenciamos que se há algo que nos caracteriza enquanto humanos é a nossa capacidade de conhecer, de produzir cultura e enquanto sujeitos cognoscentes, todos, sem exceção, somos capazes de produzir conhecimentos.

Nesse sentido é importante destacar a importância dada ao conhecimento que é produzido pelas mais diversas comunidades, sem vangloriar o conhecimento científico como fonte unívoca e incontestável de saber. Enxerga-se a desproporção existente entre as mais diversas formas de produção do conhecimento, a proclamação da ciência com o advento da revolução científica passou a intensificar o processo de segregação de outras formas de saberes uma vez que é evidente a forma com que a segregação desperdiça experiências possíveis. Mesmo conhecimentos distintos não se anulam, deve-se pensá-los no contexto da realidade social em que são produzidos.

No Quilombo Colônia do Paiol estão presentes, ainda que invisibilizados, saberes ancestrais que diferem dos padrões dominantes. O uso de plantas medicinais, as parteiras e os benzedores revelam fontes de conhecimento não-hegemônicas. Outro aspecto relevante é o protagonismo das mulheres na militância pelos direitos quilombolas. Por isso os quilombos representam um núcleo de resistência contra o discurso opressor.

Santos (2006) designa esta diversidade epistemológica como epistemologias do Sul – entendendo o Sul como um campo de desafios epistêmicos, atentos aos impactos causados historicamente pelo capitalismo, na sua relação colonial com o mundo. É imprescindível, portanto, reivindicar «uma maior abertura epistêmica, no sentido de tornar visíveis campos de saber que o privilégio epistemológico da ciência tendeu a neutralizar, e mesmo ocultar, ao longo de séculos» (idem, p. 152).

Nesta análise das relações de poder e das possibilidades de navegação contracorrente, as reflexões também estarão voltadas para as vozes, para as estratégias de regulação e de legitimação que não passam pelo centro, ou seja: que escapam aos modelos canônicos e não se dirigem às forças dominantes, percorrendo os próprios caminhos. Obviamente, esta afirmação dos valores e das escolhas intrínsecas às comunidades passa pela questão epistemológica, o que torna também imprescindível a discussão sobre as relações entre os saberes dentro dos quilombos.

Esta discussão se coaduna com o conceito de ecologia de saberes visando superar o conhecimento hegemônico, unívoco e universal.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes (SANTOS, 2006, p. 157).

Esta construção diz respeito a dar visibilidade a outras racionalidades e outros conhecimentos que coabitam este mundo. Concluimos que é necessário construir inteligibilidades entre os “diferentes” para que novas relações, baseadas na solidariedade e no diálogo sejam possíveis e visíveis na ótica dos saberes.

A subversão da dominação exige o reconhecimento dos mecanismos essenciais do poder. Mas passa também por uma ressignificação da comunidade como espaço autodeterminado de criação de sentidos e de realidade (ANA CECEÑA , 2005). E é esta capacidade de autogestão dos significados que as forças hegemônicas procuram subtrair do meio social. A insistência na perpetuação e recriação de discursos outros, paralelos e divergentes das narrativas do centro, é uma manifestação das epistemologias do Sul.

Neste sentido, há que se buscar estratégias de aproximação com as mulheres que favoreçam o desenvolvimento da conversa, mas sobretudo há que se constituir relações de confiança e familiaridade entre equipe de pesquisa e entrevistadas e suas famílias. Além disso, é necessária sempre a devida atenção não apenas ao modo como organizar as fontes, mas também para o modo como procederemos a reflexão acerca das histórias contadas, – ao modo como, no desenvolvimento da pesquisa, analisamos, construímos uma interpretação e a transmitimos. Pois não temos dúvida o papel da equipe de pesquisa visa a construção de um discurso, de uma narrativa. E nada mais difícil do que passar da palavra falada para a escrita. A dificuldade se acirra quando manuseamos as palavras e significados de outras. Por isso, entendemos ser esta tarefa do conjunto de pessoas envolvidas, ou seja, esta ação se fará conjuntamente com as entrevistadas.

Neste sentido temos buscado a história oral como forma de nos aproximarmos do registro do tempo presente, do cotidiano, mas trazendo os vínculos com o passado. Entendemos que:

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a

publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 15).

A história oral surgiu nos Estados Unidos, nos anos 50, e, somente em meados dos anos 70, ocorre sua afirmação no meio acadêmico, a partir da repercussão e da divulgação internacional dessa forma de fazer pesquisa. No Brasil, as primeiras experiências registradas envolvendo história oral ocorreram em 1971, em São Paulo, no Museu da Imagem e do Som (MIS) e no Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, em 1972. Em seguida, na Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi implantado um laboratório de história oral em 1975. Todavia, os pesquisadores são unânimes em apontar, como o marco na produção de pesquisa em história oral no Brasil, a criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediada pela Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, em 1975 (JOUTARD, 2006; FREITAS, 2002).

Estudar o tempo presente não é uma tarefa simples. Captar as falas e a presença das mulheres na atualidade é uma atividade que requer que construamos instrumentos que possam captar essas vozes, fazê-las audível, retirando-as da invisibilidade. A oralidade compreende as expressões verbais, toda a diversidade de manifestações sonoras humanas, que são gravadas e direcionadas para estudos e arquivamentos. Este é um material que necessita ser preservado e disponibilizado para outras pessoas – por isso, nossa preocupação com o arquivamento e a conservação desse acervo. Como já dizia Paul Thompson (1992), em estudo seminal, a história oral dá vida aos estudos porque ela é mais democrática ao possibilitar captar vozes também entre os excluídos como os velhos, as crianças, os presos, os vencidos e, o que nos é caro, as mulheres. Segundo Joan Scott: “reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância no passado) ” (Idem, 1992, p. 77).

A história oral lida com as memórias individuais, possibilitando o resgate de uma história contada a partir das próprias experiências vividas pelas pessoas comuns. A “história vista de baixo”, de que fala Jim Sharpe (1992) mostra a necessidade de uma perspectiva “alternativa” para a chamada “história oficial”, buscando ampliar limites, abrir novas áreas de pesquisas e explorar as experiências históricas de homens e mulheres. Mas, por outro lado, como afirma Bosi (1987), a memória pessoal é também “social, familiar e grupal”; através das falas, resgata-se um tempo, uma cidade, desejos e esperanças. Na história oral encontramos uma forma de nos aproximarmos das lembranças e das recordações de pessoas, mas não é só uma história de vida íntima, a partir das falas se reconstrói uma época, também remete a uma vida em sociedade, valores, cultura, etc. A memória é a representação do passado a

partir do hoje, trata-se de um passado reconstruído socialmente, pois a memória individual é perpassada pela coletiva. Esta duplicidade nos é muito cara porque é nesta fronteira que pretendemos estar, ora lá ora cá. Ora costurando identidades, pessoas, vidas e ora ressignificando projetos coletivos e partilhando coletividades.

Nossas primeiras entrevistas já estão nos possibilitando uma aproximação com a realidade pesquisada de modo muito mais intenso e, apesar de ainda não termos aprofundado as reflexões acerca das questões que pautam a pesquisa, algumas histórias de vida já se apresentam em toda sua riqueza de experiências, afirmando princípios e valores que se expressam nas relações entre mães e filhos:

Meu nome é Nivalda de Fátima Pereira. Nascida aqui e criada aqui. Nascida em 1960. Minha infância foi bem difícil... Aos nove anos eu nem completei a quarta série. Tirei só a terceira... porque na hora de tirar a quarta eu tive que parar pra trabalhar e ajudar os pais. Aí trabalhava na roça ajudava a plantar milho, feijão, arroz... essas coisas de ter que ajudar os pais. Aí aos 10 anos eu fui trabalhar em casa de família pra ajudar os pais. Aqui de primeiro as coisas eram muito mais difíceis do que hoje... Aí depois fiquei na casa de família dos 10 aos 16 anos. Antes dos 16 né? Porque eu casei aos 16. Então eu tive que trabalhar... ajudar os pais, ajudar a cuidar dos irmãos... as coisas eram bem difíceis mesmo. Mas eu tive uma infância boa, porque meu pai era um ótimo pai, minha mãe graças a Deus está aqui até hoje, educou a gente muito bem educado... a gente graças a Deus não tivemos muito conforto, mas fomos muito bem educado, a educação em primeiro lugar... Educação a gente teve de sobra... Graças a Deus... a gente somos 9 irmãos. São seis mulheres e três homens. O meu pai, nas posses dele, ele criou nós todos, né? Até certa idade, aí depois a gente começou a trabalhar... Aí um foi para um lado, outro para o outro, trabalhando... uns foi casando... Hoje em dia a gente somos todos casados, né? A minha mãe graças a deus está aí... Eu faço de tudo pra ela, pois o que ela podia fazer por nós ele fez... Então hoje a gente tem fazer a parte da gente. Ajudando ela... então eu ajudo ela no que eu posso... ir no médico, arrumar casa... então o que eu posso ajudar eu ajudo... iiiii eu falei assim... uma infância ruim, mas ao mesmo tempo foi boa... o que eu aprendi eu procurei passar para os meus filhos. Que hoje eu sou casada, estou com 39 anos de casada, tenho seis filhos, tô com doze netos, graças a deus está tudo aí com saúde. Então eu falo assim... por um lado foi ruim e por outro foi boa, porque a educação que eu tive eu procurei passar para os meus filhos, e hoje eu passo para os meus netos, né? Saber respeitar as pessoas, seja novo, seja velho, né? As vezes fala... haa tem que respeitar só pessoa idoso... não! Você tem que respeitar até uma criança, porque se você não respeitar

eles, eles não vão te dá o respeito. Como que eles vão te respeitar, se você não respeitar ele?! Aí eu sempre brinco com os meninos... gente eu não tive nada pra dar pra vocês, só educação, o que eu posso ajudar vocês é nessa parte. E ensinei muito eles a saber respeitar, não mexer no que é do outro, é melhor você pedir, não é vergonha, se você quer uma coisa, você chega e fala, você pode me dar isso? Se deu obrigado, se não deu, obrigado também. Jamais pega as coisas, só porque o outro virou as costas eu vou ali e vou pegar... Não! Porque eu não fui criada assim! Aí eu sempre falo pra eles... por isso meus filhos não me deu trabalho. Eu tenho seis filhos e ninguém nunca chegou aqui e disse... Nivalda, seu filho tá fazendo isso, ou seu filho tá brigando, seu filho tá roubando... qualquer tipo de coisa... jamais!

Portanto, acreditamos que este trabalho possa aproximar academia e comunidades tradicionais, dando mais participação e visibilidade a estes grupos, que produzem diversos saberes a partir de suas experiências. Concomitante, a abertura do diálogo permite colocar novas questões e desafios no que tange as comunidades, fortalecendo-as coletivamente, contribuindo para a valorização deste importante e rico patrimônio cultural.

Considerações Finais

Trazer o conhecimento para o plano acadêmico, que passa a enxergá-lo como matéria “significante”. Acreditamos que neste caso, “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente” (SANTOS, 2003, p. 744). A desinvisibilização destes conhecimentos é possível com o trabalho de tradução, que visa a criação de uma “inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis quanto as possíveis [...]. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea” (Ibid., p. 758). O trabalho de tradução possibilitaria esclarecer o que une e o que separa os diferentes sentidos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre diferentes sujeitos. “O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (Ibid., p. 767-768).

Nesta perspectiva de análise concebemos a luta, em si, como emancipatória, sobretudo em relação ao reconhecimento dos sujeitos enquanto produtores de conhecimentos. Um constante luta contra as linhas cartográficas “abissais” (SANTOS, 2007) que subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações sociais, políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. Dito assim parece que as linhas abissais são uma coisa de outro mundo, que promovem a exclusão e só acontecem em situações específicas com sujeitos

específicos, mas elas estão em todo lugar, na nossa vida cotidiana e se expressam (ou se escondem) nas ações cotidianas. Como sujeitos cindidos, somos levados a crer que o mundo é dividido entre bons e maus e, via de regra, nos colocamos no lado dos bonzinhos. Mas, esta é mais uma maneira de homogeneizar a realidade e triturar as diferenças. A percepção desta cisão deu outro viés à luta por uma justiça social global que, nesta lógica, requer a vigilância constante para a construção de um pensamento “pós-abissal” ou para a visibilização de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2006) que se assenta na independência complexa entre os diferentes saberes em processo constante de criação e renovação. O entendimento que o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento.

Referências bibliográficas

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel - Quilombo em festa : pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social. Tese de doutoramento em Sociologia (Pós-Colonialismos e Cidadania Global), apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2012.

CAMPOS, Adrelino. Do quilombo à favela. A produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

BOSI, E.. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.ª Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

CLAVAL, Paul. *O território na transição da Pós-modernidade*. Revista GEOgraphia, ano 1, nº2, 1999.

CPDOC. *O que é História Oral*. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral> acessado em 22 de maio de 2014.

CECEÑA, Ana Esther. ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA SEM LIMITES. IN: Hegemonias e emancipações no século XXI / compilado por Ana Esther Ceceña - 1ª ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

FERNANDES, Bernardo M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. Revista de Cultura Vozes, nº 2, 1999. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=19> acessado em março de 2009.

_____. *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*. Revista Nera, ano 8, nº 6. Janeiro/Junho de 2005. p.24-34

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: (org) Brandão, C.R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 8ª ed, 1990, 212p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia da Tolerância. São Paulo, Editora UNESP, 2005.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 18ª ed. São Paulo, Paz e Terra. Coleção Leitura. 2001.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-64.

MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo, Hucitec, 1989.

MEIHY, J.C.S.B.; HOLANDA, F.. *História oral: como fazer e como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005, pp.227-278.

RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês, Trabalho e Educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo, Editora Expressão Popular. 2010.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Conhecimento Prudente para uma vida decente** – ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHARPE, J. 1992. A História vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). *Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo, Edunesp.

SILVA, Djalma Antônio da. *O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da Mente. Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia. São Paulo, Gaia, 2003.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

LOS SILENCIOS EN LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA.

El manual *Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria* de Henao y Arrubla en

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de este trabajo es la obra extensa de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla *Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria*, elaborado en 1910 para el concurso de literatura de la Comisión Centenarista para la celebración del Centenario de la Independencia. Este manual fue adoptado como texto obligatorio por todas las escuelas públicas del país desde el año siguiente a la celebración y hasta 1960 encontrándose más de 20 ediciones que han circulado por todo el territorio nacional durante estos años, volviéndolo uno de los manuales más distribuidos y recordados del siglo XX.

Tres tendencias han direccionado el estudio de este manual desde su creación: la primera, la cual defiende la idea promulgada por estos autores; la segunda, la revisión historiográfica hecha en los años de 1960 que discutió el texto viendo en este corrientes ideológicas autoritarias; y por último, desde hace dos décadas, la investigación desde el campo de estudio de los libros didácticos como proyectos ideológicos y políticos que habrían influenciado las prácticas educativas dirigidas a la población (Alarcón, A., 2008, p. 50).

Las dos primeras se refieren a momentos políticos específicos que ponían este manual como el centro de la discusión sobre el cómo representar la nación⁴⁶. La anterior discusión refuerza la opinión de Alejandra Barón que citando a Martha Herrera, Luz Suaza y Alexis Pinilla ven la importancia del texto escolar como un objeto cultural construido históricamente, que remite a comprender los modos de pensar una época, sus imaginarios colectivos, constituyéndose en memoria social, a través de los cuales las sociedades y los grupos sociales se piensan como colectivos. Desde aquí la necesidad de estudiarlos para entender los procesos de construcción de identidades sociales. (Acevedo & Samacá ed., 2013, p. 135)

Y al ser memoria, como lo sugiere Todorov, estos libros presentan sus contenidos como selección, que interactúan con los intereses de quien, o quienes hagan esta recuperación, por ejemplo en este caso el silencio sobre la mayoría de la historia indígena, y la forma en que se cuenta el resto, pone de manifiesto un perfil de ciudadano específico (Pinilla, 2003, p. 13). Sin

45 Alumna de la Maestría en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabajo realizado como pre requisito para la materia “História, ensino e educação das Relações Étnico-raciais no Brasil”, dirigida por la profesora Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre. Agosto de 2015. E-mail.: acescobarr@gmail.com

46 Parte de este rechazo tuvo como consecuencia un acercamiento de los historiadores directamente con el Ministerio de Educación Nacional dejando de lado a la Academia Colombiana de Historia (ente que hasta ese momento había llevado la batuta en cuanto a la enseñanza de la historia) y produciendo variados textos escolares de cortes diferentes. Otra de las consecuencias fue el alejamiento total hacia la enseñanza de la historia (patria), lo que llevaría a la aceptación general en los años 70 de la integración de esta disciplina en lo que se llamó Ciencias Sociales.

embargo no todas las memorias (en este caso, no todos los manuales), tienen la misma relevancia, por lo general, el mecanismo privilegiado por medio del cual una narrativa sobre el pasado logra imponerse sobre otra es el agenciamiento, producción y regulación que hacen las instituciones del Estado. Por último se puede pensar en tres estrategias de fijación, con base en los planteamientos de Lechner, sobre la producción de sentidos e imaginarios de nación por medio de la memoria y la historia: la Repetición (como estrategia enunciativa de un cierto discurso homogéneo y coherente), la Sobreproyección (como la selección jerárquica de acontecimientos del pasado), y la descontextualización (relación anacrónica de eventos, figuras y fechas) que transforma la figura o el acontecimiento en un mito atemporal que busca legitimar políticas del presente (Castillejo, 2013,p. 432).

Este trabajo tratará de ahondar un poco más en estos silencios al momento de configurar la identidad nacional, asumida en el papel del ciudadano ideal (blanco, letrado y cristiano), emitida por Henao y Arrubla en su manual como síntesis de las políticas e ideologías de una nación que buscaba su consolidación después de varias guerras civiles entre Liberales y Conservadores iniciadas el siglo anterior. El objetivo principal entonces es encontrar la posición que tuvieron los indígenas y afrodescendientes en este discurso a partir de lo visible, y también de lo invisible en el texto, y aunque se intenta dar una mirada transversal al manual, un primer y por ahora infranqueable obstáculo son los pocos estudios sobre estas poblaciones para estos años y sus condiciones de vida.

2. EN BÚSQUEDA DE LA NACIÓN. El comienzo de siglo para la política colombiana.

El comienzo del siglo XX para Colombia no fue diferente a lo que había sido la segunda mitad del siglo anterior, una guerra civil que duró Mil Días enfrentando liberales y conservadores⁴⁷ dejó muy claro cuál iba a ser el futuro político del país, debilitado estructuralmente e imposibilitado para afrontar los graves problemas fiscales producto de la guerra, y los conflictos fronterizos con Ecuador, Perú, Venezuela y Brasil por el territorio amazónico.

La pérdida de Panamá en 1903 demostró dos problemas del gobierno colombiano que se repetirán en todos los juicios sobre fronteras que se disputarán en estos años. El primero era la floja administración adjudicada por Cavalier (1997) a la falta de un verdadero estadista al

⁴⁷ Por mucho tiempo la política colombiana fue de carácter bipartidista. Creados a mediados del siglo XIX, el Partido Liberal y Conservador han sido los principales protagonistas de las guerras civiles de este período, precisamente la Guerra de los Mil Días fue un intento Liberal por arrebatar el control de los conservadores del gobierno nacional, puesto que ostentaban desde 1886 (fecha en que establecieron una nueva constitución, de la cual se hablará más adelante) y que mantuvieron hasta 1930, a este período se le llama Regeneración o Hegemonía Conservadora en la Historiografía colombiana. Los ideales del Partido Liberal se referían al liberalismo inglés y a la secularización del Estado, por su parte los del Partido Conservador, se referían a una unión con la Iglesia Católica y a la preservación de la Hispanidad. Queda por recalcar que al igual que cualquier organización que lleve tanto tiempo en funcionamiento, la identidad y los proyectos políticos de ambos partidos han venido cambiando durante sus más de 150 años de existencia, sin contar las muchas disputas internas que han habido dentro de las mismas.

frente del Ministerio de Relaciones Exteriores, dejando que el presidente poco se encargará de estos asuntos, preocupado más bien por las guerras civiles (p. 37). El segundo son las zonas en disputa, de gran importancia comercial y estratégica, donde tanto el Canal como el Amazonas, se vuelven “zonas de importancia internacional”, explotables tanto por sus recursos primarios como por ser el paso de uno a otro océano. Los dos problemas sumados a las ínfulas expansionistas de nuestros vecinos dejaron a merced del mejor postor zonas a las cuales el gobierno colombiano no había prestado la menor atención reduciendo considerablemente el territorio nacional y debilitando aún más la posición estratégica colombiana.

Así, aunado al problema con Panamá, como comenta Cavelier, para 1910 seguía indeterminada la frontera con Venezuela. Colombia en un esfuerzo por cerrar este problema ofreció compensaciones territoriales a cambio de un tratado de comercio y navegación que diera salida al mar a su región oriental (Ibíd., p. 49), esto solo se resolvería en la década siguiente. Más compleja aún fue la discusión sobre el Amazonas, para este mismo año nada se había alcanzado a causa “de la desconfianza de Ecuador con Colombia, de las exageradas pretensiones de Perú y de la falta de un alegato colombiano que puntualizara sus derechos y posición jurídica. El país que obtuvo mayor ganancia fue Brasil, que no solamente aseguró una muy conveniente frontera con Colombia en la parte norte, sino el reconocimiento por Ecuador de la línea Apaporis- Tabatinga, esencial en la diplomacia brasileña” (Ibíd., p. 70).

Junto al problema fronterizo la grave crisis fiscal que afrontó el gobierno de Rafael Reyes⁴⁸ no se hizo esperar, mostrando un debilitamiento político del país, pero también un intento por la superación. Durante este mandato, Reyes concedió la tercera parte de las curules en el Congreso al Partido Liberal y en procura de un mejoramiento en la economía nacional ablandó varias de las políticas económicas del conservatismo reformando la constitución promulgada por ellos en 1886 e implantando una nueva política educativa, la cual se explorará con más detenimiento en el siguiente aparte.

Sin embargo un revés al final de su mandato lo llevó a su dimisión, aunque no al freno de las políticas implantadas por su gobierno. En 1909 los Estados Unidos de América intentó un acercamiento con el gobierno colombiano proponiendo un tratado de indemnización por la pérdida de Panamá, Reyes intentó que fuera aceptado sin ninguna discusión por el Congreso lo cual llevó a numerosas manifestaciones terminando en 1909 con su renuncia. El tratado es

48 Rafael Reyes (1849-1921) estadista y militar boyacense fue presidente entre 1904 y 1909, a este período se le conoce como el “Quinquenio” Reyes, dentro de su mandato se firmó el tratado de indemnización con Estados Unidos por la pérdida de Panamá lo que lo llevó a una crisis de opinión en el país lo que lo hizo dimitir en su último año de mandato. Una biografía más extensa se puede encontrar aquí: Córdoba, Stella. **Reyes, Rafael. Ficha Bibliográfica.** Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, tomo de Biografías. WEB. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/reyesrafael.htm>. Visto agosto de 2015.

finalmente negociado y firmado durante el gobierno de José Vicente Concha (1914-1918), y el dinero entra a las arcas colombianas durante la década de 1920.

Este suceso tuvo como respuesta un llamado a la unidad de los partidos, como bien plantea Jorge Orlando Melo en base a la “invocación del patriotismo, humillado por la separación de Panamá y por un tratado que ofendía la dignidad del país”, agregando una nueva interpretación del pasado en el cual fue el enfrentamiento entre los partidos la causa de todos los problemas del país. En los diferentes manuales de enseñanza de la historia que circulaban se reducía la visión de los conservadores a decir que: “los males del país se debían en buena parte a Santander y sus secuaces y a sus sucesores. Por su parte los liberales atribuían los males del país a la influencia clerical, al autoritarismo o al exclusivismo social del conservatismo, así como a la influencia de instituciones coloniales feudales y contrarias a la democracia” (Rincón, Mojica y Gómez, 2010). Este llamado a la unión se conoció como “republicanos” encabezados por los liberales Nicolás Esguerra y Enrique Olaya Herrera, y por el conservador Carlos E. Restrepo, este último sería el presidente durante 1910 y 1914.

En esta nueva visión el conservatismo renunciaba a la visión excluyente de la constitución que había propugnado Miguel Antonio Caro en 1886, y así mismo el liberalismo abandonaba algunos de sus programas, o al menos dejaba de presionar por su cumplimiento, acogiendo algunos de los elementos del anterior pacto regenerador: renunciaba a buscar la separación de la iglesia y el Estado y abandonaba el proyecto federal (Rincón, Mojica y Gómez, 2010). Es sobre esta base ideológica que Henao y Arrubla escriben su Manual en aras de la unificación nacional hacia la paz y el progreso.

3. LEY DE EDUCACIÓN 39 DE 1903

Al mismo tiempo que se perdía Panamá, en Bogotá se redactaba la Ley 39 de Educación la cual pretendía reestructurar administrativamente el sistema educativo público en Colombia. Uno de los principios que inspiró este nuevo código está relacionado con la necesidad de que la educación contribuyera, de manera efectiva, al desarrollo industrial del país a través de la formación de personas capacitadas para las actividades prácticas. (Pinilla, 2003, p. 5)

Dentro de los principales cambios promovidos por la ley se pueden numerar:

- División de la enseñanza oficial en Primaria, Secundaria, Industrial, Profesional y Artística
- La educación se regiría por los cánones de la religión católica de acuerdo al concordato con la Iglesia firmado con la constitución de 1886
- Descentralización de la educación primaria. Se dividió en: urbanas, rurales y nocturnas. Y buscaría la formación del alumno en agricultura, industria fabril y comercio

- La enseñanza secundaria quedaría a cargo de la Nación e inspeccionado por la Rama Ejecutiva. Se dividió en técnica y clásica. También se promovió la creación de escuelas normales. (Ramírez y Téllez, 2005, p. 9)

En cuanto a la organización del sistema escolar, la instrucción pública quedó dividida en cuatro secciones, de las cuales dos requieren atención para el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, la instrucción primaria, dentro de la cual se puede encontrar cuatro tipo de escuelas: las primarias dirigidas por los jefes de las misiones religiosas, las escuelas primarias de las intendencias nacionales (alejadas de las regiones centrales del país), las escuelas primarias rurales alternas (de tres años de estudio) y las escuelas urbanas (compuestas por seis años de estudio). En segundo lugar, la ley definió la instrucción secundaria, que a su vez estaba dividida en las siguientes partes: escuelas normales de hombres y mujeres, instrucción secundaria técnica y, por último, instrucción secundaria clásica o de filosofía y letras (Pinilla, 2003, p. 6).

Según lo referido por Alexander Pinilla las estrategias básicas esgrimidas en la política educativa de principios del siglo XX se relacionan con tres aspectos específicos: primero, el fortalecimiento de la capacidad práctica y la orientación al trabajo; segundo, el reconocimiento de Dios como fuente de todo poder y, por último, el fomento del sentimiento nacionalista y patriótico con miras a consolidar un proyecto nacional. (2003, p. 2). Luego lo desarrollará más:

La concepción de ciudadano se ligaba a la de buen cristiano y los valores cívicos se equiparaban a las virtudes definidas por el catolicismo. En este contexto, el servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; el deber con la patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografía que daban origen a la nación; por último, el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de los individuos y, por ende, con las posibilidades que el trabajo brindaba para el desarrollo técnico e industrial de la misma sociedad. (Pinilla, 2003, p. 7-8)

Continuando con la legislación dictada en estos años el Decreto 0590 de Junio 16 de 1909 reglamentó a los visitadores de Instrucción Pública en los principios de conductas y comportamientos que se esperaban de los maestros, cuya transgresión podían incluso conducir a la suspensión de su cargo, entre estos: falta grave contra la Religión, la moral o la decencia pública; malversación de los útiles de la escuela; adicción al juego o al uso del licor; padecimiento de enfermedad contagiosa. Esta misma normativa estableció la catequización de los indígenas, sobre todo en cuanto a atender la evangelización e instrucción de las “tribus

salvajes”, que de acuerdo con el convenio celebrado con la Santa Sede tenía como finalidad expandir la civilización cristiana (Muñoz, 2012, p. 72).

Algo no tenido en cuenta por los autores que tratan sobre el tema de Henao y Arrubla son las cifras de analfabetismo, de escolarización y de circulación de los libros, que tiene todo a ver con la recepción de estas ideas en los planteles. Por ejemplo, entre 1910 y 1929, la población matriculada en educación primaria creció a una tasa del 5% anual (Ramírez y Téllez, 2005, p. 19), de igual forma en la educación secundaria, el número de alumnos matriculados pasó de un poco más de 14,000 alumnos en 1903 a cerca de 22,000 en 1906, lo mayores incrementos se dieron entre 1911 y 1916, donde se presentó un crecimiento promedio de 12%, en los años siguientes no se lograron mayores aumentos en el número de alumnos matriculados en secundaria. Durante este período más del 70% de los alumnos se encontraban matriculados en establecimientos privados (Ibíd., p. 22-23).

Estas cifras hablan del poco número de personas que estaban llegando a la educación pública, y si la mayoría de estudiantes pertenecían a colegios privados, también se podría pensar en otro discurso circundante en las instituciones privadas especialmente preparado para las élites sobre lo que significaría ser ciudadano colombiano.

Por otro lado, otro de los componentes es la situación del profesorado. Si bien con la Ley de 1903 se organizaron de mejor forma las escuelas normales, la crisis fiscal condujo al cierre de varias de ellas lo que resultó en una escasez de maestros, consecuencia de lo cual la relación alumnos/maestros en educación primaria fue bastante alta, en promedio en la década de 1911 a 1920 esta relación fue de 64 alumnos por docente (Ibíd., p. 25-26). Otros dos problemas son diagnosticados por estas autoras, el primero la poca preparación. Según cifras tomadas de las Memorias del Ministro de Instrucción Pública, en 1916 el número de ellos sin grado llegaba al 79%, en 1922 esta cifra fue del 73%, y para 1928 fue de 72%. El segundo, los sueldos de los maestros eran muy bajos, lo que ocasionaba que muchos de ellos abandonaran el magisterio y se dedicaran a labores mejores remuneradas (Ibíd. p. 27). Se vuelve a considerar, por parte de todos estos autores, que la educación sólo es afectada por las políticas educativas en forma macro, y se olvida que el proceso educativo involucra múltiples agentes y medios, no sólo los ideológicos que imparten los altos mandos políticos e intelectuales, sino también el director del colegio, los padres de familias, las comunidades cercanas a la institución, los estudiantes y los profesores. Estas cifras corresponden a un primer acercamiento hecha por estas autoras, queda el trabajo de revisarlas y plantear nuevas cuestiones alrededor de ellas.

4. CELEBRACIÓN DEL CENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA

Como se reiteró en el primer aparte, el año de 1910 y la entrada al poder del republicanismo

llevó a la necesidad de refundar el sentimiento patriótico desde el acercamiento de los dos partidos para darle fin a las luchas entre liberales y conservadores que habían asolado al país desde mediados del s. XIX.

Si bien la celebración del Centenario había sido planteada desde 1907 con la ley 39 de ese mismo año no se vieron grandes avances por dos razones: falta de presupuesto desde las arcas del gobierno debido a la crisis fiscal y a la falta de “espíritu público” (Rodríguez, 2010, p. 25) representado en la poca ayuda recibida de civiles para la ejecución de los proyectos de la celebración, lo cual llevó a la renuncia continua de los miembros de la Comisión Nacional del Centenario de la Independencia hasta que el 21 de Agosto de 1909, mediante el decreto 61, se nombró un nuevo y definitivo equipo de trabajo.

Para el año de la celebración parte de la *Comisión...* estaba conformada por Lorenzo Marroquí, Emiliano Isaza y Silvestre Samper Uribe (Acevedo & Samacá, 2013, p. 144), además del Ministro de Relaciones Exteriores, el Ministro de Obras Públicas y el Gobernador del Distrito Capital. Las celebraciones contemplaban: la organización de una exposición nacional que retratará los avances en los campos de las artes y las ciencias del país; la inauguración de varias obras conmemorativas como bustos y estatuas de los “héroes” de la gesta de Independencia, y la apertura de varios concursos en diferentes áreas académicas como geografía, medicina, jurisprudencia y literatura que tenían como fin premiar obras inéditas de académicos colombianos.

Los resultados de los concursos fueron:

- Mejor Diccionario *Geográfico* de Colombia, del Señor D. Eduardo Posada
- Del concurso de *Medicina* el trabajo: “Contribución al estudio de la anemia tropical en Colombia” por el Señor D. Jorge Martínez Santamaría.
- Del concurso de *Jurisprudencia*: “Estudio comparativo de las disposiciones legales sobre sucesiones testadas e intestadas” de los Señores, Alonso Villegas Restrepo e Ismael Arbeláez (Barón y Ojeda, 2006, p. 83-84).

De especial interés para este trabajo es el concurso de literatura propuesto por la Comisión, el cual premiaba un texto *in extenso* de historia patria para la enseñanza secundaria y un compendio para la primaria, una historia de la literatura nacional y un poema en verso sobre el 20 de julio de 1810.

Se encomendó la labor de evaluación de los textos de historia patria a la Academia Colombiana de Historia creada en el año de 1902, quienes escogieron tres jurados para la selección del manual a premiar: Clímaco Calderón, Emiliano Isaza (que también era miembro de la Comisión Centenarista), y Antonio José Uribe. La poca información que se tiene sobre

ellos proviene de la investigación de pregrado de la historiadora Alejandra Barón, y que se resume a continuación.

Clímaco Calderón se desempeñó como cónsul en New York, además ocupó cargos importantes en la Magistratura Judicial y en el Senado, de igual forma fue Ministro de Relaciones Exteriores (1904-1906) y Procurador Nacional. Ejerció como profesor universitario (probablemente en la Universidad Nacional de Colombia) y escribió *Elementos de Legislación Fiscal*.

Por su parte Emiliano Isaza se dedicó al estudio de las lenguas romances, sobre todo el español, del cual fue autoridad en el país. Fue Ministro de Instrucción Pública durante los años 1908 y 1909. Destacan las obras *Diccionario de la conjugación castellana*, *Gramática práctica de la lengua castellana* y *Compendio de la gramática práctica de la lengua castellana*.

Por último el señor Antonio José Uribe, de origen antioqueño, estudió derecho en la Universidad de Antioquia (UdeA) y en la Universidad Nacional de Colombia, fue profesor de Retórica y de Historia de la Literatura Castellana en la UdeA, y de Derecho Internacional en Bogotá. Fue Ministro de Relaciones Exteriores (1922) y de Instrucción Pública (1902- 1904) donde es creada la ya mencionada ley. Desde 1909 y en repetidas ocasiones es nombrado senador donde se desempeñará en la comisión de relaciones exteriores. Como autor se destacan: *Anales diplomáticos y consulares de Colombia*, *Anales de la comisión legislativa*, *La reforma administrativa en Colombia*, entre otras (Barón, 2006, p. 72-74).

Dar una revisada a los jurados pretende mostrar un poco el medio intelectual de esta década y también las aspiraciones sobre lo que se esperaba de la obra a premiar, siguiendo las palabras de Alexis Pinilla, el tipo de académico estaba conformado por la tríada del gramático, el poeta y el abogado, que además de una vida netamente académica ostentaban puestos políticos durante toda su vida, con el aditivo en el caso de este concurso de que debían ser católicos y conservadores (2003, p. 12).

Esto quiere decir que la obra seleccionada debía cumplir estos parámetros a cabalidad. El 1° de septiembre de 1910 la obra *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* y su respectivo compendio para la enseñanza primaria escrita por los miembros de número de la Academia Gerardo Arrubla y Jesús María Henao fue seleccionada como ganadora para ser adoptada oficialmente en el currículo de enseñanza pública.

Gerardo Arrubla, nacido en Bogotá, fue abogado de la Universidad Nacional de Colombia, periodista de *El Correo Nacional* y *La Opinión* y funcionario público en cargos como: Alcalde de Bogotá, director de la Biblioteca Nacional de Colombia y del Museo Nacional de Colombia. En el año de 1908 se convirtió en integrante de número de la Academia Colombia de Historia.

Por su parte, Jesús María Henao, antioqueño, también se formó como jurista, graduado del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y de la Universidad Nacional. Se desempeñó como juez y fiscal en Bogotá. Fue elegido miembro de la Academia Colombiana de Historia en 1909 y estuvo al frente de su presidencia, entre 1914 y 1915 (Ibíd., p. 12).

Con estas pequeñas revisiones tanto del jurado como de los autores se ha querido reafirmar la idea de la investigadora Sandra Rodríguez quien citando a Foucault, denomina esta una sociedad de discurso “conformada por la Academia Nacional de Historia, que no solamente operó como cuerpo consultivo del gobierno, sino que definió los principios de escritura y divulgación de la historia, mediante la aprobación y premiación de los textos para la enseñanza de la historia patria, escritos por Henao y Arrubla” (Rodríguez, 2010, p. 26).

5. EL MANUAL *HISTORIA DE COLOMBIA PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA*

Premiado en septiembre, el 26 de octubre fue adoptado como texto para la enseñanza de la historia nacional en los colegios oficiales. Sin embargo, antes de ser acogido por el gobierno y siguiendo el decreto 491 de 1904, fue necesario que pasara por las manos del Arzobispo de Bogotá quien debía dar el visto bueno para su utilización en las instituciones escolares públicas. Así, en las primeras páginas se encuentra tanto el decreto por el que se les da el premio, como la nota donde se le da el visto bueno de la Iglesia y del gobierno para su distribución por el país. Con este sello dado por los tres entes (La academia, la Iglesia y el Estado) se conforma el discurso oficial sobre lo que se podía y lo que se debía decir sobre la historia nacional.

El manual está compuesto por unas nociones preliminares (que después en la edición de 1920 que fue aquí revisada se llamaría introducción), el concepto del jurado calificador, el sello del Arzobispo, la aprobación de la Academia Colombiana de Historia, y el decreto del gobierno nacional. Después de esto el autor divide el texto en seis periodos: El descubrimiento, Orígenes Americanos, La conquista, El régimen colonial, La independencia, y la República, estas dos últimas son dejadas en un tomo aparte. Para la edición consultada en este trabajo entre los dos tomos se cuentan 591 páginas.

Dos cosas a tener en cuenta antes de entrar en un análisis más detallado de la obra: las fuentes y el método pedagógico propuesto. En cuanto a las primeras Barón y Ojeda las dividen en tres: Narraciones, Tradición y Monumentos. Las narraciones remiten a las relaciones de hechos constatadas a través de la escritura, estas fueron hechas por diferentes actores en el siglo XIX quienes participaron en las batallas de Independencia (por ejemplo José Manuel Restrepo) también incluyen aquí las crónicas escritas por los conquistadores españoles, referencias de las primeras partes del manual. La tradición se refiere a la noticia de un acontecimiento, que se va comunicando oralmente, de una generación a otra; por último, los

monumentos, se refiere a la cultura material dejada en la misma ciudad y obras u objetos pertenecientes a los diferentes personajes históricos (2006, p; 89).

En cuanto a la propuesta pedagógica, se guía por el método intuitivo y práctico que deriva de la propuesta de Pestalozzi y que fue implantada en Colombia entre 1845 y 1847 en la Escuela Normal Lancasteriana de Bogotá, momento en el cual se abanderaba una educación laica, gratuita y obligatoria. Después con los posteriores gobiernos conservadores se replanteo bajo la impronta de “lecciones de cosas”:

“Se buscaba aproximar a los niños mediante la intuición al “conocimiento verdadero”, para lo cual primero se acudía a la enseñanza oral (lecciones preparadas por el maestro), a la observación de objetos (en el ámbito histórico representados en los monumentos preparados para los homenajes y las conmemoraciones) y a “hacer grabar en la memoria los puntos principales con el auxilio del texto”” (Rodríguez, 2010, p. 28)

Cinco puntos de análisis que definen la identidad nacional han sido rescatados por los diferentes autores estudiados. El primero se refiere a la marca del patriotismo ligado a las fuertes emociones del individuo quien debía dar, si fuera necesario, la vida por ella. El siguiente se relaciona con la figura de los héroes, que Pinilla denomina hombres-mito (2003, p. 14-15), a los cuales se les carga de valores cristianos y rasgos españoles, la narración de una época queda supeditada a la biografía de estos próceres dejando de lado análisis más amplios. El tercero que engulle toda la trama es el asunto religioso, los valores, la idealización de los héroes como mártires y la visión de los autores al afirmar a la Iglesia como ente evangelizador y por lo tanto civilizador de las tierras primitivas. Junto con la Iglesia, la hispanidad que de igual forma se presenta como la Madre Patria, dadora de la lengua y las buenas costumbres de la nueva nación es referente transversal y como ya se dijo, parte de la ideología del gobierno de turno. Un último punto es el aportado por Alarcón (2008), el geográfico, donde alineado a la constitución de tipo centralista vigente en ese momento, la mayoría de los cuadros de costumbres se refieren a la vida en la capital, y aunque dentro de las historias de estos hombres prominentes ellos recorran otros espacios, estos son centros de combates, o de evangelización, donde el centro sigue siendo Santa Fe de Bogotá (p. 118-120).

En el primer aparte sobre *El Descubrimiento*, el relato lo colma Cristóbal Colón, su vida, su viaje y las penurias de este para encontrar la ruta a las Indias, su equivocación y su muerte trágica. Termina la narración con una descripción detallada de la tumba de este hombre que se convierte en mito con su monumento y los honores póstumos que también son referenciados tanto en el espacio europeo como en el capitalino, con las dos estatuas (De la

Reina Isabel y de Colón) que en esa época se encontraba en la Av. Colón (Actual Carrera 10°) y las conmemoraciones hechas en 1906 el día de la inauguración de estas estatuas.

A partir de la página 24 (en la versión de 1920) se nombran por primera vez a los indígenas en el segundo capítulo *Orígenes Americanos*. La primera pregunta que se hacen los autores es ¿De dónde vienen los americanos? Su principio teórico viene de la Biblia como lo consignan: “Partiendo del principio de la unidad de la especie humana, consignada en el Génesis de Moisés y aceptado por los más esclarecidos naturalistas” (Henao y Arrubla, 1920, p. 24). Con esto en mente dos hipótesis llegan a ellos: la Atlántida fue el puente de comunicación entre ambos mundos, o el estrecho de Behring. Debido a las pruebas científicas ya hechas y consignadas en el manual no encuentran como no escoger la segunda. Así mismo no dudan en reconocer la semejanza entre la raza americana y la mongol, tanto por la fisionomía como por el arte y los mitos de origen que narran todas las tribus americanas y asiáticas, juntándolos en la gran raza semítica (Ibíd., p. 24).

Una crítica al período de Conquista se presenta en este punto. Ninguno de los autores pretende decir que todas las organizaciones indígenas son iguales, y aquí resaltan las pérdidas de las civilizaciones mexicanas y peruanas a mano de los españoles, quienes ya estaban al nivel de “los etruscos y acaso con la de los egipcios” (Ibíd., p. 25).

Sobre Colombia plantean el mismo desarrollo de sus ideas, en primer lugar se preguntan por el origen: “la cruelísima nación caribe” (Ibíd., p. 26) provenientes de las Antillas, y que por el golfo del Darién fue fundando poblaciones. A continuación hace un recuento de las principales tribus establecidas en el territorio al momento del descubrimiento, siguiendo a un autor de la época, Carlos Cuervo Márquez, dividen en tres los grupos aborígenes americanos: los pampeanos, los andinos y los caribes, en Colombia sólo existieron los dos últimos, los segundos en las zonas montañosas y los terceros en la zona litoral. Por último continuando con el método intuitivo se disponen a hacer una descripción de los monumentos indígenas que aún se conservaban, San Agustín, las columnas de Leiva y Ramiriquí, el obelisco de Pacho, entre otros. Al final del apartado dedica un trecho a la geografía física con el objetivo de demostrar teorías propias del darwinismo social, mostrando las diferencias entre los civilizados andinos (de donde provienen los indígenas de la capital en la Colonia) con climas “más dulces” (Ibíd., p. 34) y los “cruelísimos” caribes.

En *La Conquista*, con ocho capítulos, se va a volver al tema de la hispanidad donde dedican largo número de páginas a relatar la historia de España, los personajes principales serán los conquistadores quienes asesinaron, pero también civilizaron a los indígenas:

La conquista ofrece los más variados contrastes: “Virtudes heroicas al lado de crímenes atroces; el soldado vestido de acero, que da y que recibe la muerte con igual

facilidad, y el misionero de paz armado sólo con la insignia del martirio, domestica los hijos de las selvas y muchas veces rinde la vida por Cristo; el indio que azorado y errante vaga con los hijos puestos al seno, o que gime esclavizado por el duro encomendero” (Ibíd., p. 36).

A lo largo de la narración de las vidas y aventuras de los diferentes colonizadores los indígenas aparecen como actores secundarios en la trama, quienes ayudan a los héroes o les representan algún obstáculo, por lo que ellos tienen que superarlo conquistándolos para poder así cumplir con su labor civilizadora. Es bastante interesante ver como Henao y Arrubla logran conciliar el sentimiento de hispanidad que los mueve y al mismo tiempo presentar la crítica a las masacres ocurridas durante este período:

Llama la atención las instrucciones que recibió Pedrarias del Consejo de Indias (...) se prevenía en ellas amor a los indios y mantener amistad con ellos; el fiel cumplimiento de lo que se les prometiera; que por ningún motivo se les hiciese guerra no siendo los agresores (...) al haberse cumplido estas instrucciones, la colonia habría prosperado; pero el falas Pedrarias las violó, porque de ordinario los que venían a Indias contaban con la impunidad, por la distancia de la Corte, y los movía la codicia. (Ibíd., p. 50)

Dos capítulos hablan específicamente de las tribus de indios, ahondando en los caribes y en los chibchas (los andinos en suelo colombiano). Sobre los caribes la siguiente descripción resalta:

Tenían la tez cobriza, el pelo negro y áspero, la barba rala, pómulos salientes, ojos pequeños y hundidos; se pintaban el cuerpo con el jugo del achote y con el de otras plantas que daban diferentes tintes (...) eran antropófagos: hacían prisioneros para devorarlos en festines con que celebraban sus triunfos; algunas tribus engordaban a sus víctimas, como cerdos, guardándolas en grandes jaulas de madera para alimentarlas con esmero. (Ibíd., p. 62)

Continuaba con su forma de vestir, las armas que portaban al ser una tribu guerrera, el caracterizarlos como sedentarios organizados en pequeñas sociedades dirigidos por un cacique “déspota dueño de vidas y haciendas”, continuaba con la comida y fiestas:

En cuanto a fiestas, estos indios se reunían alrededor de vasijas repletas de chicha, dando rienda a sus brutales instintos; danzaban vertiginosamente en distintas posiciones, y muchas veces se cerraban los festejos con cenas de carne humana (Ibíd., p. 63)

En cuanto a la religión:

El culto al demonio (demonolatría) era muy frecuente en casi todos los indios. Las

tribus, en una u otra forma, consultaban al espíritu del mal, le temían y obedecían; las de Santa Marta le pintaban de distintas maneras, y, como los demás aborígenes de la costa, quemábanle, a guisa de incienso, hierbas aromáticas (Ibíd., p. 64)

Siguiendo de nuevo las conclusiones de Rodríguez, al haber encontrado una gran preocupación de los autores por datar de forma lo más específica posible todos los eventos de la Conquista referentes a estos héroes, el hecho de que en los diferentes trechos dedicados a los indígenas estén ausentes estas marcas temporales, “los excluye como protagonistas de “acontecimientos verdaderos para la historia”” (2010, p. 33).

Si los caribes se mostraron como el estereotipo de la barbarie lo cual llevo a la guerra y a su exterminio, los chibchas son propuestos como una nación civilizada, “dignos de ser conquistados” (Alarcón, 2008, p. 120-121) y estudiados, ellos estaban asentados en la cordillera, zona en donde se instaló la capital:

El indio chibcha, cuyo tipo aún no ha desaparecido, puede describirse así: talla mediana y robusta, cráneo poco prominente, pelo negro y lacio, color cobrizo, frente aplanada y angosta, ojos negros y pequeños, nariz ancha y corta, pómulos salientes, boca grande de labios gruesos y dientes blancos y parejos; no tenía barbas. Era inteligente, valeroso y sufrido (Henaó y Arrubla, 1920, p. 115).

Si bien se pensaría que en el aparte sobre el Régimen Colonial los indígenas y los “negros” traídos de África iban a estar más presentes, el peso lo tienen las instituciones coloniales, los diferentes gobernadores y los virreyes encomendados en dirigir una ciudad. Es así que en nueve capítulos ninguno es dedicado ni a unos ni a otros, dejándolos rezagados a un pasado ya casi inimaginable.

Siguiendo los presupuestos de Lechner comentados al principio del trabajo, se puede realizar un primer acercamiento con las estrategias de las que él habla: hay una repetición incesante de la premisa de considerar barbaros incivilizados a los pueblos indígenas al reñirlos por sus costumbres satánicas y desenfrenadas; la denominada sobreproyección vista al dar espacio dentro del libro a los caribes y a los chibchas, de forma jerarquizada y sesgada como se ha mostrado, invisibilizando al resto de comunidades indígenas que habitan el territorio nacional y negando la existencia de la comunidad afrodescendiente en la historia patria; por último, la descontextualización que va ligado a este discurso del otro atemporal que es pasado pero no presente, que deja de existir después de la conquista como obstáculo superado.

Por parte de esta corriente intelectual y como otra forma de explicar la Independencia y al mismo tiempo no alejarse de sus sentimientos hispanistas, los autores ponen los sentimientos independentistas de esta manera:

El sentimiento natural del esclavo es la libertad, y esa aspiración la tienen las razas

oprimidas que cuando poseen fuerzas bastantes reasumen su personalidad en la familia de las naciones; ese sentimiento que entrañaba el germen de la revolución de la independencia, lo fomentó una mala política y fue acelerado por las circunstancias, propicias para los colonos y aciagas para España. La raza indígena se sublevó en diferentes ocasiones y lugares y produjo alguna vez grandes conmociones; nuestros Comuneros, no por un sentimiento de independencia sino para reconquistar el derecho de propiedad, se levantaron en masa contra el sistema; pero aquella raza y los Comuneros tenían que ser vencidos porque no siendo dueños de las fuerzas vivas sociales, no representaban la causa de la civilización. Llegó su turno a los descendientes de los desheredados por la fuerza del sistema, y ellos, inteligentes, más ilustrados y enérgicos, con anhelos y propósitos patrióticos, debían amar la tierra con pasión y sentir los deseos de ser libres. (1920, pg. 311)

Ni los indígenas, ni los mestizos (encarnados en la figura del Comunero) fueron entonces los que alcanzaron la libertad, sino sus “hermanos mayores”, los criollos, quienes estaban preparados para asumir esa tarea, ese sacrificio por la patria, por lo que al resto de personas menos listas sólo les quedaba rendir honores a través de monumentos y días conmemorativos.

6. CONCLUSIONES

César Lenis (2010) citando a Germán Colmenares dice: “El fastidio hacia lo rústico y elemental de las masas campesinas iletradas se convertía en franca repulsión cuando se trataba de indígenas, mulatos y mestizos” (p. 143).

Si bien todos los autores recogidos hasta aquí tienen como pregunta central la visión del ciudadano promulgada por este manual, es necesario replantear la mirada con la que se está aproximando al libro, es necesario observar que dentro de esos silencios, de esas selecciones también hay algo que los autores quieren dar a entender, entonces no está de más preguntarse por el otro en este libro, por su suerte en esta nueva república y la condición invisible con la que entraba a ser ciudadano y no más esclavo o “indio”.

Como se pudo observar, los diferentes pueblos indígenas y ni hablar de la comunidad afrodescendiente se vieron totalmente invisibilizados en este relato de nación, y si bien aquí no se planteó como objetivo, queda por preguntarnos como historiadores, pero también como ciudadanos, cuáles fueron y son los efectos de este discurso que por más de 50 años estuvo rondando la escuela, y cómo se debe replantear en la actualidad en los textos escolares y en nuestra propia historia de nación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Álvaro; SAMACÁ, Gabriel ed. **Manuales Escolares y Construcción de Nación en Colombia: Siglos XIX y XX**. Bucaramanga: Colección Escuela de Historia 25 años, 2013.
- ALARCÓN, Andrés. **A História Subjetivada Da Colômbia**. Policarpa Salavarrieta segundo José Maria Henao e Gerardo Arrubla. São Paulo: Unicamp, 2008, 168 pp. Disertación (Maestría em Historia Cultural). Tesis para optar al título de Magister en Historia Cultural. Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, São Paulo, 2008.
- BARÓN, Alejandra. **La patria y el Héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla**. Una obra laureada en la Conmemoración del Centenario de la Independencia (1910). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2006, 174pp. Trabajo Final (Pregrado en Historia). Trabajo para optar al título de historiadora. Escuela de Historia, Bucaramanga, 2006.
- BARÓN, Alejandra; OJEDA, Ana Cecilia. La conmemoración del Héroe en el compendio de la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910). **Historia Caribe**, 10, 2005
- CASTILLEJO, Alejandro & REYES, F. ed. **Violencia, memoria y sociedad: Debates y agendas en la Colombia actual**. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Ediciones USTA, 2013.
- CAVELIER, Germán. **La política internacional de Colombia. Vol. 3: 1903-1953**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1997.
- HENAO, Jesús; ARRUBLA, Gerardo. **Historia de Colombia para la enseñanza Secundaria**. Obra laureada con medalla de oro y diploma en el concurso nacional que se abrió para el primer centenario de la independencia. Bogotá: Librería Colombiana. Camacho Roldán & Tamayo, 2 Tomos, 3° Edición. 1920.
- LENIS, César. Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 58, 2010.
- MELO, Jorge. La Historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo. En: RINCÓN, Carlos; MOJICA, Sarah; GÓMEZ, Liliana. Org. **Entre el olvido y el recuerdo: Iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia**, Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2010.
- MUÑOZ, Mónica. **La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948**. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Disertación (Maestría en Historia), Tesis para optar al título de Magister en Historia, Escuela de Historia, 2012.
- PINILLA, Alexis. El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión

del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. **Revista Colombiana de Educación**, 45, 2003.

- RAMIREZ, María; TÉLLEZ, Juana. **La educación primaria y secundaria en Colombia**. Bogotá: Serie Borradores de Economía. Banco de la República, 2006. WEB: Agosto de 2015. <http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/la-educacion-primaria-y-secundaria-en-colombia-en-el-siglo-xx>.
- RODRIGUEZ, Sandra. Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. **Folios**, 32, 2010.

ESTADO Y PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA: REFLEXIONANDO A TRAVÉS DE LA ETNOEDUCACIÓN⁴⁹

Carlos Ariel Mueses
Universidad del Cauca
carlosarielmueses@gmail.com

Introducción

La continua preocupación por el establecimiento de estrategias de presencia y control de los territorios y las poblaciones ha acompañado la formación y la consolidación de los Estados latinoamericanos. Siendo ésta una heredad colonial, los Estados se enfrentan a la necesidad de configurar un sistema de dominación efectivo, sistema que permita simplificar política y normativamente la complejidad social.

Esta preocupación ha caracterizado la relación del Estado y las poblaciones indígenas y ha asumido distintas formas a lo largo de la historia política y constitucional de Colombia. De allí que -tanto el Estado como las poblaciones indígenas- se vayan configurando mutuamente como actores interdependientes, como expresión de un proceso más amplio de transformaciones en la relación del Estado y la sociedad, donde las reglas de juego no se han modificado pero sí los actores, sus estrategias y el resultado mismo del juego⁵⁰.

Consideramos que una forma de examinar estas transformaciones es a través del análisis del tratamiento político de la diversidad cultural. No obstante, siendo este campo demasiado

⁴⁹ Los planteamientos del presente trabajo fueron incluidos en el artículo: "La relación Estado - poblaciones indígenas en Colombia: una reflexión a partir de la etnoeducación", Revista Investigium Ire, CESMAG, vol. I, núm. 1, 2010.

⁵⁰ Esta proposición corresponde a la hipótesis planteada por Oszlak (1997), cuando pretende desarrollar un esquema analítico para dar cuenta de los procesos de transformación del Estado y la sociedad en el marco del capitalismo y las reformas estatales a finales del siglo XX.

amplio y complejo, decidimos retomar la reflexión tomando como objeto una política pública denominada *etnoeducación*⁵¹ que nos permita dar cuenta de la dialéctica relación entre el Estado y las poblaciones indígenas a través de su consideración como política cultural y como política educativa.

Por ello, nos permitimos retomar el planteamiento de que la relación entre el Estado y la sociedad se desenvuelve en tres planos diferentes: funcional, material y de dominación (Oszlak, 1997, pág. 16). En el plano funcional, esta relación se refiere al establecimiento de las fronteras de actuación⁵² y la delimitación de los ámbitos de intervención⁵³ entre el Estado y la sociedad que, para el tema que nos ocupa, se resuelve bajo la pregunta ¿Quién se debe ocupar de la educación? En el plano material, esta relación se caracteriza por la recaudación y la redistribución del ingreso, es decir, ¿Cómo se financia la educación? Y finalmente, en el plano de la dominación⁵⁴ o de la correlación de poder, ¿Quién decide sobre esta educación?

Teniendo en cuenta que estos planos se afectan mutuamente, asumimos que tanto la delimitación funcional como la distribución del ingreso están siendo determinados por la configuración de un nuevo escenario político, es decir, la configuración de una nueva relación de dominación, donde la correlación de fuerzas entre el Estado y las poblaciones indígenas en el campo educativo ha adquirido notorias modificaciones gracias a la implementación de una política cultural por parte del movimiento indígena. Y si nuestra pretensión es dar cuenta de la transformación de la relación del Estado colombiano y estas poblaciones, privilegiamos el plano de la dominación política como eje articulador, partiendo del planteamiento de que las poblaciones indígenas han asistido, en los últimos treinta años, a un proceso de cambio que reconsidera su papel de *objetos* y los sitúa como *sujetos* de políticas públicas.

La etnoeducación como política cultural

Antes de la emergencia del movimiento indígena, la educación recibida por las poblaciones indígenas tenía como objetivo primordial la sujeción e incorporación al proyecto civilizador colonial y al proyecto nacional republicano, proyectos que -a pesar de corresponder a

⁵¹ Teniendo en cuenta lo problemático que puede resultar una definición de la etnoeducación, ésta es asumida de manera general como la educación para/de grupos étnicos. Sin embargo, nos atrevemos a plantear que la etnoeducación es la respuesta institucional a una demanda educativa del movimiento indígena y, como tal, se constituye como el ámbito de acción para el desarrollo e implementación de otras educaciones más acordes al proyecto cultural y político de las organizaciones indígenas.

⁵² Siguiendo a este autor, entre Estado nacional y Estados subnacionales. Aplicado al caso colombiano, entre gobierno central y/o entidades territoriales locales como departamentos o municipios.

⁵³ Salud, educación, seguridad, etc.

⁵⁴ De acuerdo con O'Donnell, la dominación o correlación de poder se entiende como "la capacidad, actual y potencial, de imponer regularmente la voluntad sobre otros, incluso pero no necesariamente, contra su resistencia" (1984, pág. 200).

momentos históricos distintos- convergían en la participación de la Iglesia Católica y el Estado colombiano así como en la consideración de los pueblos indígenas como objetos pasivos y receptores de políticas públicas⁵⁵.

Esta representación fundamenta el papel y lugar ocupado por las comunidades indígenas en el imaginario nacional y en la agenda política del Estado, es decir, “[l]a otredad de indígenas y negros, construida socialmente a lo largo de la historia, ha sido un mecanismo de diferenciación-minorización que soporta y sustenta a la vez sutiles y complejos mecanismos de inclusión-exclusión” (Castillo & Rojas, 2005, pág. 29).

Desde la llegada de los españoles, la educación de las poblaciones indígenas era manejada como parte del proceso de evangelización, el cuál reproducía las lógicas del sistema de dominación colonial y justificaba las diferenciaciones sociales y, por ende, los privilegios de unos grupos sobre otros. En función de la evangelización, la política indigenista colonial delegaba la prestación del servicio educativo a la Iglesia Católica, además del control político de las comunidades indígenas en amplios sectores del territorio nacional. Sin embargo, esta delegación de autoridad no tenía como prioridad el promover la educación y/o evangelización de estas poblaciones, más bien, su principal énfasis estaba en detener la excesiva autonomía de los encomenderos y devolverle a la Corona el control político y social -y sobretodo económico- de las comunidades.

En la Independencia y República, la educación de las comunidades indígenas no se modifica en términos de competencia eclesiástica e integración escolar y esta situación se extendería hasta bien entrado el siglo XX. Por ejemplo, en los inicios de la vida republicana, los “niños nativos” debían asistir a la escuela y aprender “el saber reconocido por el blanco” (Decreto del Libertador en 1820), además, las misiones debían evangelizar y civilizar a los nativos (Decreto del Libertador en 1824). Esta última condición se ratificaría con la firma del Concordato y la promulgación de la ley 89 de 1890⁵⁶.

⁵⁵ Según Castillo y Rojas (2005), se identifican tres momentos en la política indigenista relacionada con la educación de los grupos étnicos. En la colonización, la educación de estos grupos era asumida desde la evangelización; un segundo momento se constituye en la República cuando se pretende integrar escolarmente a indígenas y negros al emergente Estado-Nación a través de las misiones religiosas; y un tercer momento, con la reivindicación, reconocimiento y cooptación de los derechos étnicos a finales del siglo XX.

⁵⁶ En el año de 1887 se firma el Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia donde se concede a la Iglesia Católica -mediante el establecimiento de un Convenio de Misiones- “la tutela sobre el sistema educativo y autoridad sobre los territorios de misiones (alrededor del 64% del territorio nacional)”. Por otra parte, este legado colonial de compartir responsabilidades -entre el Estado colombiano y la Iglesia Católica- frente a la protección e integración de las poblaciones indígenas viene a ser legalizado mediante la expedición de la ley 89 de 1890: “A tenor de la Ley existen [...] tres categorías jurídicas de indios [...]: 1. los indios salvajes, 2. aquellos que están en proceso de integración a la vida civilizada, 3. aquellos que habiendo sido ya integrados a la civilización, están organizados en parcialidades y viven en resguardos o reservas. Para las dos primeras

En la zona andina, la educación de las poblaciones indígenas viene a ser tramitada como parte de la instrucción pública del Estado -a través de la escolarización- fijando su objetivo en desaparecer los rasgos culturales diferentes y desvanecer a las comunidades en la categoría de ciudadanos nacionales mediante la promoción de un proceso de mestizaje cultural.

Mientras tanto, para los indígenas de los llamados territorios de misión o territorios nacionales, es decir, para la amazonia, la orinoquía y la costa pacífica, la Iglesia Católica mantenía un régimen de tutela sobre los pueblos a través de la escolarización fundada sobre la idea de civilización: el aprender castellano, el ser cristiano y el ejercicio de ciertas prácticas económicas. Principios que permitirían “desarrollar un proyecto cultural-nacional que utilizaba la población indígena como una frontera viva y como instrumento de afirmación de la soberanía nacional en las zonas alejadas, con baja presencia institucional” (Arango y Sánchez citado por Laurent, 2005: 58).

No obstante, la afirmación de la soberanía nacional se hacía frente a posibles enemigos externos mientras que el control y administración de las poblaciones indígenas –sobre todo en lo referido a educación- estaba en manos de las congregaciones religiosas debido a la incapacidad funcional y material del Estado para asumir esta responsabilidad. Esta incapacidad manifiesta tanto en las zonas de selva y llano como en la región andina permite la revalidación de la misión autónoma y civilizadora de la Iglesia en la prestación del servicio educativo por medio de la educación contratada a partir de 1976⁵⁷.

Efectivamente, la educación de las poblaciones indígenas al haber hecho *parte*, tanto de la evangelización como de la instrucción pública y las misiones religiosas, no era considerada como un problema público para el Estado:

“Este modelo de Iglesia docente se legitimaba gracias a la autonomía que el Estado otorgó a las congregaciones religiosas para definir de qué manera educar a las poblaciones indígenas. De este modo la separación de los niños indígenas de sus familias con la finalidad de confinarlos en escuelas-internados, la imposición de la doctrina cristiana por la vía de la escolarización y los castigos y penalidades impuestos por los misioneros se vieron como procedimientos adecuados dadas las finalidades que perseguía la misión” (Castillo & Rojas, 2005, pág. 68).

categorías, el Estado en virtud del Concordato, delega en la Iglesia su soberanía [...] Para la tercera categoría, que tiene que ver con la población indígena que se calificaría hoy en día como campesina [el Estado asumiría directamente esta responsabilidad]” (Gros, 1991, pág. 218).

⁵⁷ La educación contratada se define como una forma de administración educativa donde el Estado delega a las congregaciones religiosas su responsabilidad en la prestación del servicio educativo de comunidades indígenas por medio de un contrato renovable cada dos años. El Estado “de acuerdo con los presupuestos presentados por los distintos Vicariatos Apostólicos a nivel regional, asigna los recursos para el buen funcionamiento de los centros educativos a su cargo” (Bodnar citada por Castillo y Rojas, 2005: 71).

Esta manera de educar a estas poblaciones entra a ser cuestionada con el surgimiento del movimiento indígena⁵⁸, la creación de las primeras escuelas bilingües por parte de las organizaciones indígenas regionales⁵⁹ y la promulgación de los decretos 088 y 1142 en la década de 1970⁶⁰.

Ciertamente, la confrontación del proceso educativo cuestiona en primera medida los modelos pedagógicos descontextualizados⁶¹ a los que estaban sometidas las poblaciones indígenas y que implicaban la pérdida de algunos elementos en su proceso de reproducción cultural. En este ejercicio de control cultural, llevado a cabo por las congregaciones religiosas, la educación “[...] consistía fundamentalmente en prohibir el uso de la lengua [...] las costumbres de vestir y peinar y en aprender a avergonzarse de ser indio” (Findji, 1993, pág. 55).

De igual manera, la educación era impartida por maestros ajenos a la comunidad indígena puesto que “[...] tanto en términos cuantitativos como cualitativos, prácticamente no existía el

⁵⁸ El movimiento indígena será entendido como una forma de movimiento social construido alrededor de una identificación y reivindicación de intereses -con un substrato histórico y cultural que les da especificidad- que, al poner a disposición mecanismos institucionales y extrainstitucionales obtiene cierto reconocimiento social y político por parte de la sociedad y el Estado sin comprometer su accionar con formas de representación político-electoral. Particularmente relacionamos este proceso de identificación y reivindicación con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) sin desconocer la lucha territorial y cultural emprendida por Manuel Quintín Lame a inicios del siglo XX. Formalmente, el CRIC se conforma el 20 de febrero de 1971 y promueve la adopción de un programa objetivado en la ampliación de las tierras de resguardo y el reconocimiento de la interlocución indígena en términos de elaboración e implementación de políticas públicas, de igual manera, manifiesta su rechazo frente a las condiciones de explotación económica y social de las comunidades. El 6 de septiembre del mismo año, se da lugar a una segunda asamblea en el resguardo de Tacueyó y se establecen como objetivos: 1. Recuperar las tierras de los resguardos; 2. Ampliar los resguardos; 3. Fortalecer los Cabildos Indígenas; 4. No pagar terrajes; 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6. Defender la historia, lengua y las costumbres indígenas; 7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. De acuerdo con Gros (1991), este programa sería el definitivo en la consolidación de la plataforma y las acciones políticas emprendidas por el CRIC.

⁵⁹ Como resultado de la experiencia del CRIC, en 1973 se crea la Unión de Indígenas Jivi Sikuaní en Meta y Vichada (UNUMA) y el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA); la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR) en 1976; la Organización Regional Embera Waunana (OREWA) y el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT) en 1980 y 1981 respectivamente (Laurent, 2005, pág. 74).

⁶⁰ Como antecedentes se puede citar el cuestionamiento de la labor de la Iglesia en los territorios de misiones en el primer gobierno de López Pumarejo en la denominada República Liberal y la realización de un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el año de 1962. Sin embargo, para el primer caso la confrontación de resultados no prospera quizá por la marcada tendencia político-partidista de las reclamaciones del Ministro de Educación así como por la incapacidad del Estado para responder a las demandas de las comunidades indígenas de esta zona del país, contrariamente, el convenio con el ILV reduce la hegemonía de la Iglesia en las comunidades pero -en función del proselitismo y aculturación- afecta las formas de vida de las comunidades indígenas (Muñoz & Bolaños, 2003, pág. 465).

⁶¹ Se cuestiona principalmente la denominada pedagogía católica definida como “transmisión de conocimientos, entre otras cosas, porque no es una pedagogía producto de la observación, ni de la naturaleza, tampoco es una pedagogía que piense la relación hombre-medio; hombre naturaleza; en fin la pedagogía católica es una pedagogía dogmática, axiomática, disciplinante a la manera de la moral cristiana y de enclaustramiento” (Quiceno citado en Gaitán, 2008, pág. 83)

maestro indígena y las comunidades mismas no contemplaban la posibilidad de tener sus propios maestros indígenas” (Cortés, 2003, pág. 259)⁶².

Frente a este aspecto, el movimiento antepone una revalorización de la educación en la construcción política de la identidad, es decir, la educación debía ofrecer a las comunidades elementos para profundizar en la cultura y la lengua, fundamentar una mejor defensa de los intereses colectivos y la conformación de una nueva élite indígena (Gros, 1991, 1997), lo que indica que la educación no sólo cumplía una labor instrumental “que constituiría un simple programa de alfabetización en lengua española” (Gros, 1991, pág. 251), por el contrario, su labor se ubica dentro del proyecto político y educativo del movimiento indígena y en la valorización del uso de las lenguas indígenas⁶³.

En este sentido, la educación para el movimiento indígena debe necesariamente

“[...] salvar (rescatar) la cultura y formar (capacitar) a los individuos [...] Rescatar porque, al ritmo en que van las cosas, mañana será demasiado tarde. Sin cultura no hay identidad posible, y sin identidad ¿cómo existir, hacerse reconocer y defender sus derechos? Capacitar porque la identidad para ser portadora de porvenir y aglutinar a una mayor cantidad, debe actualizarse en la modernidad y responder mediante la educación a nuevas necesidades” (Gros, 2000, pág. 76).

De igual forma, el control del proceso educativo en relación con lo administrativo viene a ser cuestionado con la conformación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en la década de 1980 y la expulsión de los Capuchinos⁶⁴ de Nabumisake en la Sierra Nevada de Santa Marta por parte de un grupo de indígenas arhuacos en 1982⁶⁵.

En consecuencia, teniendo como antecedente el cuestionamiento del control cultural y administrativo de la educación, podemos afirmar que el movimiento indígena ha logrado proyectar al Estado su derecho a una educación adecuada y le ha permitido intervenir en la formulación y negociación de una política pública denominada etnoeducación.

⁶² Con este propósito en las décadas de 1980 y 1990 se inicia un proceso de profesionalización docente con el fin de legalizar la situación de los maestros provenientes de las experiencias educativas del movimiento indígena (Castillo & Rojas, 2005, pág. 82) así como, la conformación de una nueva elite indígena que “va a emanciparse progresivamente de sus tutores y que encontraremos a menudo encabezando las nuevas organizaciones” (Gros, 1997, pág. 20).

⁶³ Según Castillo y Rojas (2005, pág. 76) al incorporar el bilingüismo en el proyecto político y educativo del movimiento y las organizaciones indígenas se busca promover y recuperar el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua. Con esto se pretendía transformar el nivel de participación de los indígenas frente al Estado y la sociedad y, a su vez, también permitía mayor control y autonomía por parte de las comunidades.

⁶⁴ Congregación religiosa franciscana.

⁶⁵ Sin embargo, en los territorios nacionales “[...] la presencia de la Iglesia había logrado consolidarse a lo largo de dos siglos de intervención, de tal forma que el modelo de educación contratada era bastante estable [...]” (Castillo & Rojas, 2005, pág. 77).

Si bien esta respuesta institucional no compromete su aceptación a rajatabla por parte del movimiento indígena, la etnoeducación aparece como una protección normativa y como el marco de acción para el ejercicio de una nueva relación de dominación política en el campo educativo. Por lo tanto, las representaciones de la alteridad y los imaginarios y prácticas que sustentan el ejercicio de la política y el proceso tradicional de formulación e implementación de políticas públicas aparecen cuestionadas por el reconocimiento de la *interlocución indígena* y el otorgamiento de un nuevo significado a la noción de educación como instrumento en la politización de la identidad y en la constitución de los indígenas como actores sociales con pretensiones políticas.

De esta manera podríamos afirmar que la apropiación de la etnoeducación como una posibilidad normativa por parte del movimiento y las organizaciones indígenas se desarrolla en el marco de implementación de una política cultural:

“La política cultural de los movimientos sociales intenta a menudo desafiar o desestabilizar culturas políticas dominantes. En la medida en que los objetivos de los movimientos sociales contemporáneos algunas veces se extiendan más allá de los logros materiales e institucionales, percibidos, en la medida en que los movimientos sociales sacuden las fronteras de las representaciones culturales y políticas y de la práctica social, en la medida, finalmente, en que las políticas culturales de los movimientos sociales ponen en marcha cuestionamientos culturales o presuponen diferencias culturales, entonces debemos aceptar que lo que está en juego, desde la perspectiva de los movimientos sociales y de manera profunda, es una transformación de la cultura política dominante, en la cual ellos mismos deben moverse y en cuyo ámbito buscan constituirse como actores sociales con pretensiones políticas” (Escobar, Álvarez, & Dagnino, 2001, pág. 27).

De este modo, se asiste a la configuración de un nuevo escenario político caracterizado por el surgimiento –o reacomodamiento- de las poblaciones y organizaciones indígenas, una nueva élite con distinto peso en la tramitación política de la diversidad cultural, unos nuevos sujetos de políticas.

Por otra parte, este escenario también se caracteriza por el “enraizamiento del Estado en la trama de las relaciones sociales, en lugar de su aislamiento” (Oszlak, 1997, pág. 35) que, mediante un proceso continuo de retroalimentación de prácticas y discursos ajusta su institucionalidad y establece los mecanismos políticos y jurídicos de interlocución con la finalidad de acercarse progresivamente a un proceso de institucionalización de la etnoeducación (Castillo & Rojas, 2005, pág. 80).

Institucionalización de la etnoeducación como política educativa

La política indigenista del Estado colombiano se viene modificando a partir del reconocimiento legal de las reivindicaciones territoriales del movimiento y las organizaciones indígenas. Si

bien esta política estaba objetivada en la integración de estas poblaciones a una forma de organización social capitalista, las respuestas legislativas a la problemática territorial - especialmente al reconocimiento del carácter comunal de las tierras de resguardos y cierta autonomía política de los cabildos- permiten resistir esta entrada. Asimismo, al abrir camino al reconocimiento legal de las reivindicaciones culturales del movimiento, especialmente en el campo educativo, la relación del Estado y las poblaciones indígenas tiende a transformarse no sólo en el plano de la dominación sino también en sus aspectos funcional y material.

Para empezar, dicha transformación -en tanto relación de dominación- confiere mayor peso a la interlocución indígena. Por tanto, si antes de la emergencia del movimiento y las organizaciones indígenas, su educación era un quehacer unilateral por parte del Estado y dirigido a estas poblaciones con el fin de incorporarlas a la nación mediante un proceso de homogenización cultural, con la protección normativa de la etnoeducación, la educación de estas poblaciones mínimamente requiere ser negociada y concertada. En este sentido, la etnoeducación expresa “la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores” (Roth, 2002, pág. 20) y se manifiesta bajo una formulación jurídica particular que busca transformar una cuestión socialmente problemática.

Esta percepción de lo problemático se expresa en la década de 1970, cuando la atención educativa de las poblaciones estaba siendo manejada por la educación pública oficial y el sistema de educación contratada. El Estado atiende esta problemática proyectada por el movimiento indígena y emprende un proceso de reglamentación con el fin de que este asunto sea acogido como válido para la sociedad en su conjunto, es decir, se convierta de interés público y, en consecuencia, haga parte de su agenda política (Castillo & Rojas, 2005).

Por consiguiente, la educación para/de poblaciones indígenas se convierte en dominio funcional del Estado, es decir, una extensión –o reapropiación- del ámbito de intervención que anteriormente era compartido con otras instituciones sociales como la Iglesia. Esta intervención, que se sustenta en un proceso de reglamentación institucional, se expresa a través de una serie de acciones legislativas como la promulgación del decreto ley 088 de 1976⁶⁶ y el decreto 1142 de 1978⁶⁷ que, si bien devuelve completamente a la responsabilidad

⁶⁶ Según este decreto se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a recibir una educación acorde a su realidad antropológica (artículo 11) y a la participación de las comunidades en el diseño curricular (artículo 33).

⁶⁷ El decreto 1142 reglamenta el artículo 11 del anterior decreto y establece la gratuidad de la educación para comunidades indígenas (artículo 3); la participación indígena en el diseño y evaluación de currículos y la organización de Centros Experimentales Pilotos para su implementación (artículos 4 y 5); la promoción de investigaciones y formación de investigadores indígenas (artículo 7); la adecuación de los niveles de educación básica a las características culturales de las comunidades (artículo 8); la selección, formación y capacitación del personal docente que debe ser de la comunidad y preferiblemente bilingüe (artículo 11); la incorporación en el currículo de Educación Formal de conocimientos históricos y culturales de las comunidades (artículo 12) y; la

estatal el manejo de esta educación (en oposición al modelo de educación contratada), también otorga a las poblaciones y organizaciones indígenas un mayor campo de acción para su participación en la definición de esta educación. Por ejemplo, el decreto 1142:

“[...] define los principios de una educación bilingüe, acorde con las características culturales y las necesidades de cada uno de los grupos indígenas. Con la afirmación del derecho al respeto de las comunidades a definir por sí mismas el contenido de los programas educativos, y a la referencia explícita a los principios de la Etnoeducación, el Estado rompe formalmente con un pasado marcado por la voluntad de destruir la civilización indígena y responde positivamente a una demanda promovida cada vez más claramente por las diferentes minorías étnicas del país” (Gros, 1991, pág. 277).

A este momento le sucede, en términos de normatividad etnoeducativa, una proliferación de decretos y resoluciones por parte del Ministerio de Educación Nacional que, a pesar de no centrar su atención exclusivamente en la prestación del servicio educativo para comunidades indígenas, presentan en su contenido aspectos concernientes a la etnoeducación⁶⁸.

Con la creación del Programa Nacional de Etnoeducación, se produce “[...] la institucionalización de la etnoeducación en el MEN, en tanto enfoque de política educativa para atender a las poblaciones indígenas” y en segundo lugar promueve “[...] un proceso de acercamiento y concertación con las organizaciones indígenas, que habría de afianzar temporalmente la confianza en las acciones del MEN, dado el reconocimiento que se hacía de las propuestas educativas de las organizaciones” (Castillo & Rojas, 2005, pág. 81).

Por otra parte, la Constitución Política de 1991 ratifica el papel del Estado en la reglamentación de una educación acorde a los usos y costumbres indígenas, por lo tanto, se asume como un derecho de segunda generación⁶⁹ y es acompañada por la conformación de la División de Etnoeducación como parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación mediante el decreto 2127 de 1992.

autorización del Ministerio de Educación para el establecimiento de horarios y calendarios escolares adecuados a las características culturales de las comunidades indígenas (artículo 13).

⁶⁸ Por ejemplo, se exige de algunos requisitos académicos y de concurso para su nombramiento a docentes indígenas por medio del decreto 85 de 1980, la resolución 9549 de 1984 y el decreto 1498 de 1986; por esta resolución se crea un modelo de profesionalización dirigido por los Centros Experimentales Pilotos y en el año de 1984 mediante la resolución 3454 se crea el *Programa Nacional de Etnoeducación* dentro del Ministerio de Educación Nacional, estableciendo los lineamientos de educación indígena en acuerdo con la ONIC y aprobando el plan de educación de los IJKA de la Sierra Nevada. En 1986, por medio del decreto 473, se crea el Consejo de Cultura y Educación con el fin de “conseguir el rescate, la preservación, la promoción y la defensa del patrimonio cultural” de las Intendencias y Comisarías e impulsa la creación de establecimientos públicos con este propósito. En este mismo año, con el decreto 2230 se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborígen.

⁶⁹ La Constitución Política de 1991 respecto a la educación de las comunidades indígenas establece: artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural; artículo 10: Las lenguas indígenas son oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe; artículo 68: Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Presidencia de la República, 2008).

Asimismo se convalida la incorporación de la etnoeducación, con la expedición de normatividades especiales como el decreto reglamentario 804 de 1995⁷⁰, al servicio educativo general mediante la Ley General de la Educación o ley 115 de 1994⁷¹, la cual permite el surgimiento del *Programa Nacional de Etnoeducación en Comunidades Indígenas* cuyos objetivos se dirijan “a la constitución de una alternativa pedagógica que le permitiera a los grupos indígenas formular y desarrollar propuestas educativas teniendo en cuenta sus características propias en el marco de los planes de vida, así como los avances y prácticas culturales de los demás pueblos que conforman la nación” (Arango & Sánchez, 2004, pág. 76)⁷².

De acuerdo con Cortés (2003), en este momento, la etnoeducación alcanza una alta jerarquía dentro de la estructura institucional del Ministerio que hasta entonces había sido muy marginal. Lo cual nos hace pensar que funcionó con relativo éxito la apropiación funcional, por parte del Estado, de la prestación del servicio educativo para/de las poblaciones indígenas. Más aún, si tenemos en cuenta que la financiación de esta educación, se ve favorecida por la redistribución de los recursos de la nación a través de las transferencias a los resguardos indígenas (considerados de forma provisional como entidades territoriales) por medio de la ley 60 de 1993.

Este buen momento terminaría con la promulgación de la ley 715 de 2001. A pesar que esta ley no sea de orden educativo, contextualiza un nuevo escenario en la implementación de la etnoeducación, puesto que configura una transformación de la relación del Estado colombiano y las poblaciones indígenas en sus planos funcional y material y, por ende, en el desarrollo de la educación para/de poblaciones indígenas como derecho y servicio⁷³.

⁷⁰ Según este decreto, la Etnoeducación debe ser incluida en los planes educativos de las entidades territoriales (artículo 3) y su finalidad es afianzar procesos de identidad por medio de la formación y selección de etnoeducadores (capítulo 2), la construcción y puesta en marcha de currículos propios (capítulo 3) y la adecuación del proceso educativo a los usos y costumbres de los grupos étnicos teniendo en cuenta su calendario productivo, sus formas organizativas y la disposición de recursos naturales en sus territorios (capítulo 4); todo esto en concordancia con los planes de vida y en un proceso de continua interlocución y concertación entre las autoridades de las entidades territoriales y las autoridades indígenas.

⁷¹ De acuerdo con la Ley General de Educación, en su artículo 55, “[s]e entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos y comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ministerio de Educación Nacional, 1999, pág. 7).

⁷² En este sentido, el Programa de Etnoeducación se desarrolla con los componentes de formación y capacitación de docentes; investigación antropológica, lingüística y pedagógica; diseño curricular y proyectos etnoeducativos comunitarios; diseño, elaboración y producción de material educativo y; asesoría, seguimiento y evaluación de programas y proyectos (Arango & Sánchez, 2004, pág. 76).

⁷³ Resulta interesante el planteamiento respecto de que el proceso de institucionalización de la etnoeducación enmarcado en la apropiación funcional del Estado ha ocasionado su consideración como parte del *servicio* educativo y, por lo tanto, se la considere como una política oficial de integración a la cual se le antepone, por

En primer lugar, esta ley otorga un nuevo rol a las entidades territoriales⁷⁴ (departamentos y municipios) en cuanto a la prestación de los servicios de educación y salud, confiriéndoles mayores competencias para administrar y evaluar estos servicios, por lo cual, se presenta un desplazamiento funcional del servicio educativo y, en consecuencia, de la misma etnoeducación.

Sin embargo, este desplazamiento no sería problemático si los departamentos y municipios contaran con la experiencia administrativa para dar respuesta a este requerimiento, es decir, si el tema de la educación para/de poblaciones indígenas hiciera parte –por lo menos- de su agenda política y no correspondiera a una difusa –y a veces hasta extraña- orientación del Ministerio de Educación Nacional⁷⁵ o a una cuestión social medianamente resuelta porque no compromete a la mayoría de la población.

En segundo lugar, los retos a los que se enfrenta la etnoeducación, no radican principalmente en el desplazamiento funcional, sino en el plano de la redistribución del ingreso y los condicionamientos que establece la ley 715 y el programa de Revolución Educativa⁷⁶ para la asignación de recursos.

En efecto, esta ley al reconocer exclusividad de competencias a los departamentos y municipios, desconoce a los resguardos indígenas facultados para decidir sobre el uso de estos recursos puesto que su destino se dirige a la atención del servicio educativo general. Asimismo esta ley deroga la ley 60 de 1993, por lo que se terminan las transferencias directas a los resguardos en tanto no se constituyan como Entidades Territoriales Indígenas (ETIs)⁷⁷ y la entrega de estos recursos estaría mediada por las entidades territoriales.

parte del movimiento y las organizaciones indígenas, el *derecho* a una *educación propia* como expresión de una autonomía educativa plena (Castillo, 2008).

⁷⁴ El proceso de descentralización y delegación de competencias por parte del Estado central tiene sus antecedentes en el gobierno de López Michelsen (1974-1978), sin embargo, es en el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), posteriormente avalado por la Constitución política de 1991, donde se concretiza esta reforma.

⁷⁵ A partir del 2002, la etnoeducación pierde la fuerza institucional que había logrado (Cortés, 2003). En efecto, el alcance institucional de la etnoeducación en el orden nacional se ve mermado, lo cual se evidencia por el desplazamiento institucional de la etnoeducación: de ser *el* Programa de Etnoeducación pasa a ser *un* programa atendido por la subdirección de poblaciones, como parte de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, en el marco de la política general de atención a poblaciones vulnerables. Es decir, además de los grupos étnicos, esta Subdirección atiende a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera (Enciso, 2004, pág. 20).

⁷⁶ Programa educativo del gobierno de Álvaro Uribe (2002-?) que incluye cinco temas esenciales: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica.

⁷⁷ Al parecer este proyecto se encuentra empantanado en el Congreso en razón que el poder político –o electoral- de las poblaciones indígenas o sus representantes no resulta significativo para las mayorías, por tanto, no es prioritaria su viabilidad.

Por otra parte, el programa de Revolución Educativa objetivada en el mejoramiento de la cobertura, calidad y eficiencia del sector educativo incide también en el plano material de la relación del Estado y las poblaciones indígenas. La etnoeducación al ser parte del servicio educativo se encuentra condicionada en sus recursos al cumplimiento de ciertos estándares de calidad, los cuales son evaluados a través de las pruebas Saber, planes de mejoramiento e indicadores de gestión, es decir, se estimula la implantación de un modelo educativo nacional basado en la estandarización y la competitividad en detrimento de la particularidad y el carácter comunitario de otras educaciones (Castillo, 2008).

En consecuencia, la transformación de los planos funcional y material de la relación Estado y poblaciones indígenas ha configurado un nuevo escenario político, donde las estrategias de los actores se trasladaron al orden local y se desarrollan diferencialmente en cada departamento y municipio (Mueses, 2008). Por lo tanto, la implementación de una educación para/de poblaciones indígenas ahora es entregada a una pluralidad de centros de poder locales, que manifiestan una correlación distinta y diversa a la enfrentada por el movimiento indígena en el orden nacional. Efectivamente, “Aparte del debilitamiento del Estado, cabe también preguntarse si las administraciones departamentales y municipales son el escenario más adecuado para definir las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado y, en particular, para cumplir las responsabilidades públicas con la educación de los grupos étnicos” (pág. 212).

A modo de conclusión

La relación del Estado y las poblaciones indígenas hace parte de un proceso más amplio de construcción social. Este proceso, como se ha venido sosteniendo, se define a través de la configuración de la relación en tres planos interdependientes: el funcional, el material y el de dominación.

En el plano funcional, la cuestión indígena ha sido compartida con las congregaciones religiosas, en especial, los asuntos relacionados con su educación. Sin embargo, a partir de la emergencia del movimiento indígena en 1970, esta función fue apropiada por el Estado colombiano, el cual se reclamó como el legítimo interlocutor frente a las poblaciones.

Quizá por ello pretende delegar esta representación a las entidades territoriales locales, no con el ánimo que la relación entre el aparato institucional y las comunidades indígenas mejore sino correspondiendo a una delegación de competencias políticas y administrativas (como expresión de la idea de que menor Estado implica automáticamente su mejoramiento) puesto que tiene otras cuestiones *más importantes* de las que ocuparse como seguir preparando la sociedad, a través del sofisma de la seguridad democrática, para la intervención económica

extranjera. Asimismo, al tener el Estado colombiano otras prioridades se justifica la reducción del gasto público y el condicionamiento de su acceso por parte de la sociedad, en especial, por parte de las poblaciones indígenas.

Respecto a la relación de dominación, esta no ha estado exenta de transformaciones, lo cual ha permitido la construcción de *nuevos escenarios políticos* que dan cuenta de un momento específico en la correlación de fuerzas entre actores sociales e institucionales. De allí que la intervención en las poblaciones indígenas a través de políticas por parte del Estado requiera ser negociada y concertada, es decir, se resiste una interlocución indígena ante la extensión funcional estatal.

Sin embargo, a pesar que las relaciones de dominación expresen un distinto lugar a estos actores esto no compromete la sustancia misma del orden social y económico nacional, por lo tanto, en palabras de Oszlak, las reglas de juego no se han transformado⁷⁸. Una expresión de ello, es el alcance de las últimas normatividades de este siglo que, si bien no está referida específicamente a la relación del Estado y las poblaciones indígenas, establece una suerte de integracionismo administrativo, ya que obliga a los indígenas a dirigir sus demandas en educación y salud a través del ordenamiento político y administrativo del Estado colombiano: departamentos y municipios.

Por otro lado, el panorama no es tan nefasto si reconocemos el lugar que han alcanzado las poblaciones indígenas a través del despliegue de una amplia movilización social que les permite resistirse no sólo al Estado sino también ante cualquier grupo que pretenda cuestionar la legitimidad de sus organizaciones en sus territorios. Aunque suene paradójico, el movimiento indígena ha posibilitado una mayor capacidad de las poblaciones para definir la manera cómo quieren ser gobernados, capacidad que nos obliga a replegarnos hacia las preguntas ¿Quiénes son los menores de edad? ¿Será que la condición de menores, atribuida por la Constitución Política de 1886 a las poblaciones indígenas, se mantiene en la actualidad?

Finalmente se trae a colación el tema de la educación para/de grupos étnicos. Si bien la etnoeducación como tal no hizo –ni lo hará- *parte* de las demandas de una educación acorde a los usos y costumbres de las poblaciones indígenas, a una educación acorde a su proyecto político, me atrevo a expresar que responde positivamente a hacer *parte* del abanico de

⁷⁸ Según Oszlak (1997), las reglas de juego que orientan la relación del Estado y la sociedad, podrían resumirse bajo estas proposiciones: “*no taxation without representation*” (No hay tributación sin representación); “*no power without taxation*” (ningún poder sin impuestos); “*no taxation without delivery*” (ningún impuesto sin prestaciones o políticas sociales); “*no delivery without taxation*” (No hay prestaciones sin impuestos); “*no legitimacy without delivery*” (ninguna legitimidad sin prestaciones); “*no delivery without power*” (no hay prestaciones sin poder).

posibilidades normativas para acercarse al proyecto de educación propia demandado, en la actualidad, por las organizaciones indígenas.

Es cierto que la lucha por la etnoeducación no se va emprender ni en el orden nacional ni en el orden local, sin embargo, es importante reconocerle el valor instrumental que representa ante el reconocimiento de la diversidad cultural del país. Valía que se expresa en la apropiación discursiva de la etnoeducación en otros grupos étnicos como los afrocolombianos que, si bien tampoco la reivindican completamente, han aprovechado este espacio para la implementación de la Cátedra Afrocolombiana y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. En conclusión, la relación del Estado y las poblaciones indígenas puede constituirse como un ejemplo para pensar la complejidad de la sociedad colombiana, en tanto que las políticas estatales no se enfrentan a un todo homogéneo e inerte, por lo cual, las actuales alternativas de representación y participación política requieren ser examinadas.

Bibliografía

Alonso, L. E. (2000). Ciudadanía, sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación. En M. Pérez (Ed.), *Ciudadanía y democracia* (págs. 159-187). Madrid: Pablo Iglesias.

Arango, R., & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP), República de Colombia.

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (52), 15-26.

Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI y CLACSO.

Cortés, P. (2003). Problemática institucional de la etnoeducación. Del discurso al ejercicio. En *Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 207-218). Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes y PROEIB Andes.

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones.

Escobar, A., Álvarez, S., & Dagnino, E. (2001). *Política cultural & Cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus e ICANH.

Findji, M. T. (1993). Tras las huellas de los paeces. En F. Correa (Ed.), *Encrucijadas de Colombia Amerindia* (págs. 49-69). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología y Concultura.

Gaitán, M. (2008). "Y la escuela, nos moldió": aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, xx (52), 77-89.

Gros, C. (1991). *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

Gros, C. (1997). Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En M. V. Uribe, & E. Restrepo (Edits.), *Antropología en la modernidad* (págs. 15-59). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología y Concultura.

Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Laurent, V. (2005). *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia e Instituto Francés de Estudios Andinos.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Decreto 804 de 1995. Reglamentario del Título III, Capítulo 3 de la Ley 115. Educación para grupos étnicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mueses, C. A. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? *Revista Educación y Pedagogía*, XX (52), 43-54.

Muñoz, I. C., & Bolaños, G. (2003). Licenciatura en etnoeducación a distancia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. En *Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 463-486). Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes y PROEIB Andes.

O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una teoría del Estado. En O. Oszlak, *Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos* (págs. 199-250). Buenos Aires: Paidós.

Oszlak, O. (1997). Estado y sociedad: ¿nuevas reglas de juego? *Reforma y Democracia No. 9 CLAD*, 7-60.

Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.

Presidencia de la República. (2008). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Rojas, A. A. (2003). Etnoeducación y construcción de sentidos sociales. En *Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 3-15). Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes y PROEIB Andes.

Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

ETNOCENTRISMO COMO CENTRALIDADE CURRICULAR E OS RANÇOS COLONIAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: POR OUTRAS DISPUTAS EPISTÊMICAS

Fernando Guimarães Pimentel

Introdução

Alinhamo-nos às teorias críticas latino-americanas e ao “pensamento decolonial” com o foco em outras pontes que implicam o saber e o poder. Na atualidade, vive-se um dilema de estarmos sob a égide da colonialidade e dos ranços da colonização no sistema educativo. Um compromisso inadiável relaciona-se com a reinterpretação das teorias curriculares que tem como fim a formação de distintas gerações de investigadores e profissionais que participam da transposição cultural. Sob essa mirada, o escopo e centralidade estão na perspectiva crítica, na análise dos fins desse conjunto de saberes e de conhecimento. Com base nas abordagens definidas como decoloniais e de rupturas, objetivamos engendrar alternativas conceituais que justifiquem a análise das incompletudes conceituais pensando para além das políticas. Interessa-nos interseções com as experiências de ruptura de toda ordem.

Vê-se como decisivo os enfrentamentos com o instituído como referência. Com mais de 50% de população negra, o Brasil ainda não alcançou uma perspectiva curricular pluricultural. Passamos a analisar os percursos curriculares onde são forjadas as referências e onde são definidos os limites do que entra e do que não entra nessa seleção. Para tanto deixamos sob rasura os conhecimentos legitimados como conhecimento a ser ensinado. Realizamos outras interpretações nas quais outras leituras fizeram sentido. Indagamos sobre os interessados na recuperação das memórias coletivas esquecidas nesses modelos e trabalhamos com a presença/ausência da raça acompanhando o quadro delineado por Michael Apple (2001). Nesse caminho, incorporamos os aportes de Anibal Quijano (2005) sobre colonialidade e modernidade sem deixar de observar as relações que ambos os autores apresentam para interpretarmos o que historicamente foi definido como legítimo e como fundamental na conformação curricular.

No século XIX, as ciências sociais (Antropologia, Ciência Política, Arqueologia etc.) se constituem enquanto campos de saber e pesquisa afirmando-se como Ciência em contraposição às ciências naturais, ou melhor, delimitando, com bastante ênfase, onde começa uma e onde termina a outra. Essa separação, na realidade, começou a se processar anteriormente, num movimento de renovação científica nos séculos XVI e XVII, na Europa, no qual as ciências matemáticas e astronômicas reivindicavam espaço frente à escolástica medieval, secularizando, dessa maneira, novos - e velhos - campos de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos resume os caminhos que tomaram as ciências desde aquele século:

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos

seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS: 1988 s/n).

Japiassu (1994) demonstra como as demandas sociais provocadas pelas transformações advindas com o modelo de produção capitalista industrial e os processos de intensificação da urbanização em cidades europeias, contribuem para o estabelecimento de algumas disciplinas: a Demografia foi impulsionada pelos problemas de subsistência e de reabastecimento; a Psiquiatria desenvolve-se na investigação das inaptações dos operários, recém-egressos da vida rural, ao ritmo de trabalho nas fábricas; também a Psicologia pretendia discutir temas semelhantes ao da psiquiatria; a Sociologia teve de lidar com as questões do desemprego e com o crescimento do número de suicídios; a Etnologia nasce junto com a expansão imperialista e a necessidade de esquadrihar os novos povos "primitivos"; e também a Antropologia tinha objetos semelhantes aos da Etnologia. Por fim, acrescentaríamos a História, que no século XIX servia, muitas das vezes, de base e justificativa para legitimar as nações imperiais e suas ações frente a outros povos.

Edward Said (2011), dissertando sobre as relações das práticas imperialistas da cultura europeia, nesse contexto, escreve que,

nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos *precisam* e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como 'raças servis' ou 'inferiores', 'povos subordinados', 'dependência', 'expansão' e 'autoridade'. (SAID: 2011. p. 43).

É verdade que esta não era a única base ideológica das ciências que se formavam nesse período. Nem da História, que já apresentava outras possibilidades e outras finalidades, como no materialismo histórico de Marx e Engels, entretanto, tais bases se faziam muito presentes, e por diversas vezes eram hegemônicas ao ponto de influenciarem os estudos e as pesquisas feitas em países não europeus, como foi o caso do Brasil por exemplo.

Pensando sobre as relações coloniais no campo da produção de conhecimento, dialogamos com Frantz Fanon que contribuiu significativamente no estudo das condições coloniais, tanto político-econômicas quanto psicológicas. É a partir de seu quadro teórico que entendemos o colonialismo como um conjunto de fatores históricos (políticos, culturais, econômicos) e psicológicos responsáveis por criar um estado de submissão capaz de gerar sérios distúrbios, inclusive psiquiátricos (FANON, 2008). Em seu entendimento, "todo povo

colonizado [é um] povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural (...)” (FANON, 2008, p.34).

Sua análise marxista e original aproxima-se de outros autores latinoamericanos como José Carlos Mariátegui (2005) no entendimento das especificidades das condições de ex-colônias dos países africanos e latinoamericanos, e também no valor atribuído às massas camponesas como sujeitos históricos tão ou mais relevantes que o proletariado urbano, bem como a(s) cultura(s) desses sujeitos. Ao analisar os processos de independência⁷⁹ das antigas colônias no continente africano, principalmente da Argélia, na qual militou na Frente de Libertação Nacional, Fanon propõe uma distensão e uma revisão das análises marxistas:

Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico. (...) O servo é de uma essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença de status. Na colônia, o estranho vindo de fora se impôs com a ajuda dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito da dominação bem sucedida, apesar da apropriação, o colono continua sempre sendo um estranho. Não são nem as fábricas, nem as propriedades, nem a conta no banco que caracterizam primeiramente a “classe dirigente”. A espécie dirigente é, primeiro, aquela que vem de fora, aquela que não se parece com os autóctones, “os outros”. (FANON, 2005, pp. 56-57)

Esse sujeito colonizador é responsável por uma redefinição da história do povo colonizado e da maneira como esse povo a compreende. Nas palavras de Fanon, não basta dominar o presente e o futuro do país submetido, é necessário, igualmente deturpar o seu passado, distorcer e desfigurar a sua história, de modo que o colonizado se convença de sua inferioridade (FANON, 2005).

Em recente campanha por “tolerância com refugiados e imigrantes” o Ministério da Justiça brasileiro lançou, nas redes sociais, mensagens e imagens nas quais veiculava uma miríade de fotos de pessoas com fisionomias distintas, fazendo referência às diversas origens étnicas a partir das quais se constituiria a população brasileira⁸⁰. Afirmando que “muitos brasileiros têm famílias formadas por pessoas que imigraram de outro lugar” e que “o Brasil é contra a xenofobia e repudia toda forma de racismo, preconceito e ódio”, convida a fazer parte da campanha e produzir alguma mensagem no Facebook (*post*). Nota-se, no entanto, um intencional (?) apagamento da história dessa imigração, principalmente, no que se refere à Diáspora Africana, ou seja, à imigração forçada de homens, mulheres e crianças que foram

⁷⁹ Fanon utiliza, em *Os condenados da terra*, tanto o termo independência, quanto o “descolonização”. Contestado por alguns autores contemporâneos, “descolonização” parece ganhar um sentido muito vivo na obra fanoniana, visto que, para o autor, a dialética entre colono e colonizado e a ruptura dessa condição se dá em meio a um processo legítimo de violência do colonizado, que se “descoloniza” e age com a consciência de atingir tal fim.

⁸⁰ Ver <http://www.eutambemsouimigrante.com.br/>. Acesso em 25/01/2016 às 23:07

escravizados para atender às demandas do comércio e da produção capitalista dos tempos da colonização portuguesa.

Parece-nos pertinente a análise que Apple (2001) faz sobre a presença ausente da raça nos discursos educativos, quando afirma que existe uma “tentativa de criação de padrões na perspectiva de uma narrativa multicultural que “nos” une a todos, para criar um indefinido/vago ‘nós’” (APPLE, 2001, p. 64). Considera que, embora esse discurso possa apresentar elementos pretensamente progressistas, na realidade, denotam “como as narrativas hegemônicas apagam da memória histórica questões específicas de diferença e de opressão” (*Idem*).

Sua análise está focada na produção de livros didáticos sobre a História dos Estados Unidos, versando sobre como se constrói a ideia de uma nação de imigrantes, um “nós”. Reproduzimos, abaixo, o trecho que segue às citações anteriores, pois a semelhança com o caso brasileiro impressiona e demonstra a coincidência das políticas elaboradas aqui e lá:

“Nós” somos uma nação de imigrantes. Somos “todos” imigrantes, desde os originais povos americanos nativos (índios) que supostamente atravessaram o Estreito de Behring às pessoas que vieram mais recentemente da Europa, Ásia, África e América Latina. Por certo, o somos. Mas uma história deste tipo interpreta de forma equivocada as diferentes condições em que isso ocorreu. Alguns “imigrantes” vieram acorrentados, foram escravizados, e enfrentaram séculos de repressão e de apartheid obrigatório patrocinado pelo Estado. Outros foram condenados à morte ou ao enclausuramento forçado em razão das políticas oficiais. E existem enormes diferenças entre a criação de um “nós” (artificial) e a destruição da experiência e da memória históricas [Apple, 1996] (APPLE, 2001, p. 64).

Para Quijano (2005, p. 107) a ideia de raça, nas Américas, foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação, elaborando, dessa maneira, uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. A raça, portanto, tornava-se uma elaboração teórica da naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Escamotear ou excluir a discussão racial nos discursos educativos, nesse sentido é, mais uma vez, naturalizar as relações e os processos históricos de dominação branca e europeia. É manter uma relação de colonialidade, quando se supõe “moderno”, esse conceito fantasma que mascara os sentidos da colonização política e cultural, cujos ranços se manifestam nas mais variadas vertentes da educação.

A BNCC e a crítica da ANPUH-RJ.

Desde o final do ano de 2015 tornou-se assunto de relevância nacional a discussão sobre o currículo do ensino básico de História – e do superior também – a partir da proposta do Ministério de Educação de formular uma Base Nacional Comum Curricular. A proposta apresentada pelo MEC no segundo semestre do ano de 2015 pretende “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BNCC,

2015, p. 7), mudando de figura a formação inicial e continuada de professores e o material didático trabalhado nas escolas. (BNCC, 2015, p. 2). Esse documento tem caráter propositivo e deve passar por fases de consultas públicas. Críticas surgiram e ainda surgem a esse projeto, tanto no que cerne a sua concepção estrutural (se é um elemento que engessa a prática docente; o modo como tem sido feito o debate) quanto aos conteúdos propriamente ditos. Não será nosso objetivo, nesse trabalho, aprofundarmos a discussão sobre esses pontos. Boas análises tem sido produzidas sobre o tema (FREITAS, 2014; MACEDO, 2014; SUSSEKIND, 2014) e podem ser consultadas em periódicos *online*. Nosso foco será uma discussão que nos tem sido cara atualmente: a perspectiva eurocêntrica na historiografia e nos currículos de História (ensino básico e superior) nas escolas e universidades brasileiras.

O documento da BNCC propõe como eixo central para o aprendizado dos saberes históricos, para “a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”, a História do Brasil, estabelecendo “nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus” (BNCC, 2015). A justificativa para tal escolha é apontada a partir de quatro fundamentos, que, aqui, descrevemos resumidamente: a) oferecer um saber significativo, que tenha relação com a própria trajetória dos/as estudantes/as; b) fomentar a curiosidade científica relacionando-a a processos e problemas da constituição do Brasil como nação e país; c) o acesso a fontes, documentos, monumentos e ao conhecimento historiográfico; d) compreender a história do Brasil a partir da perspectiva local, ampliando-a para dimensões regionais, nacionais e globais, de modo a construir e manter uma sociedade democrática (BNCC, 2015, p. 242).

O que de mais relevante – e polêmico – aparece como proposta na BNCC de História é a mudança de eixo da história geral. Brasil, América e África figuram como protagonistas no conteúdo a ser ensinado, enquanto a Europa perde importância, sobretudo os períodos conhecidos como História Antiga e História Medieval. O que queremos questionar a partir dessa discussão não é tanto se tal proposta rompe com o eurocentrismo histórico e historiográfico no currículo, apesar da necessidade de nos posicionar sobre isso, mas, principalmente, como tem sido colocado esse debate entre historiadores/as e professores/as de História. Para tanto, analisaremos, em linhas gerais, posicionamentos de entidades e organizações da área, bem como de professores/as e historiadores/as que se propuseram a pensar na questão através de produções acadêmicas ou em blogs online.

A Associação Nacional de História – Seção Rio de Janeiro (ANPUH-RJ) elaborou uma carta sobre a BNCC de História na qual considera que a proposta apresentada “se encontra em um franco descompasso com as questões debatidas na historiografia e na formação de professores” (ANPUH-RJ, 2015). Aponta ainda que “o distanciamento entre as visões que ora

são apresentadas no documento preliminar revela o quanto ensino e pesquisa foram dissociados” (ANPUH-RJ, 2015) por tal proposta. Em que lugar reside esse “descompasso”, essa “dissociação entre ensino e pesquisa”? De acordo com o documento, a proposta da BNCC ignora

todo o **investimento público** aplicado nas diversas subáreas dentro da História, tais como editais de pesquisa e programas fomentados pelo governo federal de incentivo à **internacionalização** do ensino. Nesse cenário, o que a BNCC propõe é uma história **nacionalista** e que não articula a integração do Brasil aos processos históricos globais (grifo nosso).

Criticando, mais adiante, o tratamento atribuído à temporalidade no saber histórico, a ANPUH-RJ reconhece “boas intenções” na tentativa de romper com uma História eurocêntrica e quadripartite⁸¹, porém, considera que, de fato a BNCC não incorpora nenhuma novidade à discussão e apenas promove “uma inversão dos parâmetros eurocêtricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil”.

Hebe Mattos, historiadora com pesquisas importantes no tema da escravidão, assim descreve seu incômodo com algumas das críticas desenvolvidas pelos/as autores/as da carta da ANPUH-RJ:

Pessoalmente, me senti profundamente incomodada com o tom dos primeiros parágrafos da carta crítica, que vaticinava que a proposta em discussão estava em flagrante “descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta”. Concedia ao texto, apenas, “a boa intenção” de romper com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite do tempo histórico. Ainda que sem sucesso, pois, para os autores, “o tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais”. Quase parei a leitura após esta frase. Pelo menos na minha área de estudos, o ser humano universalizado no masculino e com agá maiúsculo não se faz presente em qualquer pesquisa de ponta. Há muitos anos (MATTOS, 2015).

É a partir desse ponto que queremos levantar algumas questões para o debate sobre eurocentrismo no currículo e na historiografia em geral, ou seja, em campos de construção de conhecimento que envolvem, de maneira ou de outra, a Educação. De acordo com Quijano (2005), o eurocentrismo pode ser entendido como um complexo de construções epistemológicas caracterizadas pelo etnocentrismo dos países da Europa ocidental engendrados a partir de um processo histórico característico e inédito: a dominação político-econômico e a conquista de hegemonia mundial a partir do século XVIII. Nesse sentido, formula-se a história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa (evolucionismo); e se concebe as diferenças entre Europa e

⁸¹ Trata-se de uma representação de um tempo único e contínuo com base a história da Europa, ou melhor, em parte dela. A história é organizada a partir do quadripartismo francês (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) (TURINI, 2004, p. 97). Sobre a função ideológica do quadripartismo, Chesneaux afirma que, “o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (...)” (CHESNEAUX, apud TURINI, 2004, p. 97).

não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder (dualismo), o que, de fato, teria acontecido (2005, p. 111).

Questionamos-nos: a História e a historiografia brasileira são eurocêntricas – como admitem a ANPUH-RJ – porque se insere numa visão evolucionista, no sentido atribuído por Quijano, ou os processos históricos que culminam na formação dos estados nacionais dos tempos presentes, e dentre eles, o Brasil, são marcados pela conquista da hegemonia econômica, política e cultural dos países da Europa ocidental (ING, FRA etc.) e dos Estados Unidos? Ou haveria uma dialética entre essas duas opções?

Analisemos o que diz a ANPUH-RJ na sequência, ainda criticando o abandono da temporalidade e, nesse momento, a exclusão de Antiguidade e Idade Média do currículo. Afirmam que a exclusão desses temas espaço-temporais, bem como dos estudos de pré e proto-história, que abordariam “movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China” tem efeito contrário à proposta de romper com o eurocentrismo, pois seriam justamente esses estudos que, de fato, combatem essa perspectiva (ANPUH-RJ, 2015). Mas em que medida essa perspectiva é, diríamos, contra hegemônica?

Os currículos dos cursos de graduação em História de duas importantes universidades da cidade do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – cujo curso possui mais de setenta anos de História – possuem, em sua grade, as disciplinas de História da Antiguidade Ocidental; História da Antiguidade Oriental; História da Idade Média I e História da Idade Média II; História Ibérica (UERJ) e História Antiga I, História Antiga II, História Medieval I, História Medieval II (UFRJ) para o estudo do período que, segundo a ANPUH – RJ “constituem campos fundamentais para o estudo de experiências humanas diversas daquelas nas quais os alunos estão inseridos, colocando em perspectiva uma história narrada como processo único e linear”⁸².

Essas disciplinas apresentam, no ementário proposto, concepções historiográficas alinhadas com o eurocentrismo, ou, na melhor das hipóteses, que não o problematizam: a) História Antiga I e II, da UFRJ, trata apenas de Grécia (com ênfase em Atenas) e Roma, respectivamente, desconsiderando, dentro do conceito de antiguidade, tudo o que não se refere a esses dois povos, e, portanto “a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China”; b) História da Antiguidade Ocidental, na UERJ, trata de Atenas e Roma e, História da Antiguidade Oriental, de Egito, Mesopotâmia, Índia e outros povos. Ou seja, milênios de história de diferentes povos, em diferentes espaços,

⁸² Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em 24/01/2016 às 19:39.

tem o mesmo valor de séculos de história de dois povos europeus ocidentais; c) História da Idade Média I e II na UERJ e História da Medieval I e II, na UFRJ, tratam, quase que exclusivamente, da história dos países europeus que, após o desmantelamento do Império Romano no século V, desenvolveram uma sociabilidade comumente denominada de feudalismo, ou seja, Inglaterra, Alemanha e França, principalmente (PIMENTEL, 2014; 2015)⁸³.

O que observamos, a partir desses ementários, é que, na realidade, os currículos de graduação, a partir dos quais se formam centenas de professores que irão atuar no ensino básico, permanecem aquém da discussão sobre eurocentrismo e sobre o lugar político desses temas para a formação profissional e da consciência histórica dos alunos. Queremos dizer que se há, como propugna a ANPUH-RJ, um reconhecimento da perspectiva eurocêntrica nos currículos da educação básica – e da educação superior também? – até o momento, nenhuma investida, na direção contrária, foi praticada. E para deixar claro o nosso argumento quanto a esse debate: não estamos defendendo a exclusão desses temas (História Antiga e Medieval) do currículo do ensino fundamental e médio, como querem os/as autores/as da BNCC; pelo contrário, reconhecemos a importância de conhecê-los criticamente, inclusive porque, de alguma maneira, a história do Brasil vincula-se a esse passado. Por outro lado, o modo como se tem conduzido o ensino/aprendizagem desses temas na educação básica e na educação superior, de maneira alguma tem contribuído no combate a perspectiva eurocêntrica, nem ao menos na sua problematização.

Novamente, concordamos com Mattos (2015), quando escreve que algumas das críticas desenvolvidas na carta da Associação estão corretas. Afirma a autora que, no documento ora apresentado pela equipe que redigiu a BNCC, o direcionamento por uma história não eurocêntrica resulta, em grande medida, numa dificuldade de construção da História do Brasil sem considerar a centralidade da expansão europeia. E propõe:

A incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para superar o problema. Algum investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia me parece também fundamental (MATTOS, 2015).

Face às demais críticas que se somam nessa carta da ANPUH e em textos e artigos de outras entidades e intelectuais que se colocaram a questionar a BNCC, temos clareza da relevância desses apontamentos e da necessidade, urgente, de se discuti-los. O que defendemos aqui, e, mais uma vez é válido que ressaltemos, é o caráter pouco questionador

⁸³ Todas as ementas usadas como documentos para análise neste trabalho e para os outros que aparecem referenciados, estão disponíveis nos sites oficiais das instituições nos seguintes links: http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_bacharelado.html (UERJ); http://www.historia.ufrj.br/graduacao_ementarios.php (UFRJ). Acesso em 24/01/2016 às 21:16.

do Ensino de História nas instituições brasileiras, sejam elas de ensino básico ou superior. O debate sobre eurocentrismo ainda é severamente incipiente, com poucas produções acadêmicas sobre o tema. Talvez seja essa a oportunidade de nos colocarmos com seriedade sobre essa questão, saindo do lugar confortável dos “investimentos das agências de fomento em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História” (ANPUH-RJ, 2015).

Considerações Finais

Advogamos, portanto, a superação das características eurocêntricas que nos tem marcado a produção de conhecimento na Educação e em outros campos. Movimentos nesta direção já estão em curso e não são recentes. Desde que as ciências sociais e a História produziam leituras etnocêntricas e racistas, produziam-se, também, outras leituras, outras epistêmes, de resistência e de combate a esses aspectos e aos discursos que insistem em negar, em desumanizar povos e nações. É fato, também, que desde os processos de independência das antigas colônias europeias na África e Ásia, esses estudos ganharam maior notoriedade e espaço dentro e fora do meio acadêmico, tal o caso de Edward Said, militante da causa palestina ou Frantz Fanon que, da Martinica e da Argélia, denunciava os males psicológicos do colonialismo.

Consideramos que, entre nós, será necessária uma profunda reflexão sobre a estrutura das universidades e dos centros de pesquisa, de modo que possam formular políticas realmente democráticas e identificadas com as necessidades históricas de superação das desigualdades, da exploração e do ranço colonial, que há séculos nos assola. Legislações como a 10.639/03 e a 11645/08 que incluem o estudo da História dos povos africanos/afro-brasileiros e indígenas, respectivamente, são importantes conquistas desses movimentos e um passo significativo para a construção de saberes educativos outros, nos quais a branquitude perde sua centralidade e capacidade de dominação. Muitos passos ainda precisarão ser dados nessa direção, não somente na constituição jurídica ou legislativa, mas, sobretudo, nas práticas educacionais. E nesse processo, a participação de professores e intelectuais, mas, sobretudo, de estudantes e dos movimentos sociais, terão papel primordial.

Referências

ANPUH-RJ. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular história na BNCC**. Rio de Janeiro, 05 dez. 2015. Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em 27/01/2016 às 16:05.

APPLE, Michael. **Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 nº 16, p. 61-67.

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, Ministério da Educação – Brasil, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 26/01/2016 às 00:44. 302 páginas.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas**. São Paulo: Letras e Letras, 1994.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MARIÁTEGUI, José Carlos; LÖWY, Michael. **Por um socialismo Indo-americano**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

MATTOS, Hebe. **Sobre a BNCC e os historiadores**. Rio de Janeiro, 1 dez. 2015. Disponível em <http://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acesso em 25/01/2016 às 22:39.

PIMENTEL, Fernando G. **O currículo de graduação em História na UERJ: considerações sobre culturas e eurocentrismo**. In.: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 2014. Anais Eletrônicos. Caicó: novembro/2014. p. .

PIMENTEL, Fernando. **O currículo de graduação em História na UFRJ: por que preferimos estudar a Europa?** In.: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação; 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2015. Anais Eletrônicos. Canoas, junho/2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista de Estudos Avançados. vol.2 n.2 São Paulo Mai/Ago 1988.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014

TURINI, Leide Alvarenga. **A crítica da História linear e da ideia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson.** Educação e Filosofia v. 18 - no 35/36 - jan/dez 2004. pp. 93-125.

LA COSMOVISION NASA EN DIÁLOGO CON LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA⁸⁴

ROBERTO FABIAN GAVIRIA GÓMEZ, Maestrante Tercera Corte Unicauca,
faggo18@gmail.com

ANGELICA RODRIGUEZ, Docente Unicauca, Directora Trabajo de Grado,
anrodriguez@unicauca.edu.co

JOLYAN ARMANDO OBREGÓN ORTIZ, Docente Instituto Educativo Técnico Agrícola
Kwe´Sx Dxí J, nayloj@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia hoy en día está centrada en la formación de individuos bajo el esquema de estándares y competencias, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN de aquí en adelante) se planteó la siguiente pregunta “¿qué saberes y competencias deben desarrollar los estudiantes como resultado de su paso por los diferentes grados y ciclos escolares?” (Galindo, 2014, p. 3) Dicha pregunta se plantea con el objetivo de lograr que cada educando alcance un nivel de conocimiento que le permita enfrentar los retos presentes en el mundo del trabajo, parafraseando a Galindo (2014) en términos de equidad y competitividad. Sin embargo, es importante resaltar como lo plantea Zuleta (2009), propender porque la educación sea “un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber” (p.93), considerando el saber cómo un hacer que permita desarrollar habilidades, que cree la necesidad de pensar por sí mismo para llegar al saber por sus propios medios, en vez de llenarse de información a través de contenidos.

El esquema planteado por el MEN se convierte en una limitante al proceso educativo, porque sólo tiene en cuenta el nivel cognitivo y desconoce otros factores presentes en el proceso de formación, como son la realidad social, económica y cultural, además de las condiciones individuales de cada educando; enfocando su accionar en evaluar lo aprendido en términos cuantitativos con el ánimo de “certificar” que un individuo es competente, en palabras de Torrado (citado por Gaitán Riveros, C., López, E.A., Quintero, M., Salazar, W., 2010, p. 30), es capaz de actuar a partir de sus conocimientos y de su “saber hacer”, más que de su pensar.

⁸⁴ Trabajo de Investigación para optar al título de Magíster en Educación de la Línea de Investigación en Educación Multicultural y Etnoeducación de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca.

Bajo esta perspectiva se puede afirmar que el modelo educativo imperante no educa para la vida, educa para competir en el mundo del trabajo, porque lo importante es lograr que cada persona desarrolle competencias con las cuales pueda desenvolverse en el mundo laboral, cada vez más especializado.

Respecto a la enseñanza de la filosofía, desde la institucionalidad representada el MEN se afirma que esta permite desarrollar en los estudiantes las capacidades cognitivas y afectivas exigidas en las sociedades complejas, plurales y cambiantes de la actualidad. Por ello, la enseñanza de la filosofía es importante en los procesos de educación de las y los jóvenes adolescentes que están en procesos de formación en educación media de las instituciones educativas de nuestro país, bajo la premisa que ella aporta los elementos necesarios para que cada individuo piense en su realidad y puede contribuir a la construcción de una sociedad con una realidad distinta, premisa que se queda en el discurso porque el modelo educativo está orientado a homogeneizar, fundamentado en estándares y contenidos que desconoce las cosmovisiones, de las comunidades mestizas, campesinas, afrocolombianas, indígenas, entre otros grupos, que conforman la población colombiana, por tanto niega los pensamientos y pensadores autóctonos de las comunidades y los contextos culturales en los cuales se encuentran inmersos las y los educandos.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Para qué enseñar Filosofía en la escuela? Se hace necesario pensar en la posibilidad de construir otros caminos para enseñar filosofía, contextualizarla y recrearla desde el pensar de las comunidades, proponer nuevas formas de llegar a ella; hacer posible la circulación del diálogo de pensamientos y pensadores propios a partir del intercambio de saberes mediante el dialogo de generaciones y entre lenguas, para formar sujetos reflexivos desde sus raíces y así asuman una postura frente al pensamiento global, frente a la sociedad y a sí mismo. En este sentido, se asume tener una actitud filosófica para pensar por sí mismo, y adquirir un pensamiento crítico, autónomo, creativo que permita disentir, fundamentado en argumentos válidos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Parafraseando a Gaitán Riveros (2010) en su alusión a Kant, la educación es uno de los procesos de formación humana, cuyo objetivo es lograr que cada individuo desarrolle todas sus disposiciones tendientes a la perfección, haciendo uso de la disciplina, la instrucción y la enseñanza, la prudencia y la moralización, proceso que se inscribe en un contexto social diverso y caracterizado por la confluencia de diferencias culturales, sociales e históricas dentro del entramado de relaciones que constituyen una sociedad. Se debe procurar que la escuela aporte cognoscitivamente, pero que además forme social y afectivamente en el proceso de interacción social y permita proporcionar a través del aprendizaje las mismas oportunidades para alcanzar un desarrollo individual y social.

Actualmente en nuestro país, desde los lineamientos curriculares de la educación básica del área de filosofía, se apuesta al estudio de los problemas que inquietaron a pensadores de otras latitudes en distintas épocas; sin embargo en los planes de estudio no se aborda la cosmovisión indígena, característica de nuestras raíces latinoamericanas, restándole importancia a su saber, el cual se preocupa por pensar las realidades de cada individuo desde su propio contexto, privilegiando el carácter académico de la filosofía; en este sentido Oscar Brenifier (como se citó en Mendoza, 2008) cuestiona “la filosofía como transmisión de saber o la filosofía como aprendizaje de la sabiduría”, ya que esta visión privilegia el aprendizaje académico y la transmisión del conocimiento para llegar al saber.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía se enfoca en una descripción de la tradición filosófica occidental existente, con el fin de dar a conocer el pensamiento de la época clásica, del medioevo, de la modernidad y de la época contemporánea; preguntas y respuestas sobre la realidad, la belleza, el bien, la verdad, el origen de la naturaleza, entre otras. Esto genera un vacío en la enseñanza de la filosofía porque limita al educando como individuo, hace que este piense su realidad como lo plantea el MEN, porque los educandos viven sus problemáticas y realidades pensadas desde una visión externa, sin que se logre la transformación social desde sus propios pensamientos y realidades. Por otro lado Oscar Brenifier (citado por Mendoza, 2008) reflexiona acerca de la existencia de filosofías (africana, china o hindú), lo cual permite evidenciar el vacío en las aulas de nuestras instituciones educativas en lo referente a la enseñanza de la filosofía en la educación media, pues no se tiene en cuenta dentro de los contenidos del currículo otras formas de filosofar como el pensamiento indígena, afrodescendiente, campesino y mestizo, lo cual conlleva a que se genere al interior de las aulas falta de reflexividad, traducida en el silencio y la poca

participación de los educandos por la ambigüedad generada entre sus formas de ver y pensar el mundo y las formas filosóficas que se imponen desde la filosofía griega u occidentalizada.

Sí se piensa en la filosofía como la forma en que cada individuo se acerca al conocimiento, a través del análisis del pensamiento, surgen los siguientes interrogantes: ¿hay un sistema de pensamiento único? ¿Existen pensamientos propios arraigados a una comunidad y es posible que esta clase de pensamiento dialogue con la enseñanza de la filosofía en la escuela? Sí se asume la segunda pregunta se evidencia que hay otras formas de pensamiento, que el conocimiento no se agota en la postura filosófica de occidente y es posible encontrar otras formas de saber, otras formas de ver y concebir el mundo, desde una filosofía propia, específicamente en las culturas latinoamericanas, desde su cosmovisión y espiritualidad que se distancia del racionalismo.

En esas comunidades el conocimiento es posible desde otras perspectivas, un conocimiento que se construye desde las vivencias propias, la espiritualidad, los sueños, la naturaleza, sus símbolos, el lenguaje, las leyendas y espíritus que reflejan el contacto del individuo con la realidad. La forma de filosofar desde nuestras culturas se centra en los actores mismos, desde sus realidades espacio temporales, es decir, realidades que se enuncian desde el lugar de los acontecimientos; es una forma de filosofar contextualizada que valora los saberes y ofrece la posibilidad de colocarlos en diálogo con la filosofía convencional. Es una forma de pensar el mundo desde lo diverso y centrado en las propias realidades.

Sin embargo, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas se están perdiendo porque no se contextualizan en el proceso educativo desarrollado en la escuela, evidenciando desarraigo por parte de las nuevas generaciones, ya que muchos de sus miembros no se identifican con su cultura o se avergüenzan de ella, porque en la escuela no se ha puesto en diálogo la filosofía tradicional con los saberes de las comunidades. En dichas comunidades, particularmente en la cosmovisión nasa, los saberes reposan en los the' wala (gran sabio), quienes no se educan dentro de un sistema educativo globalizador e institucionalizado; contrario a lo ocurrido actualmente, las nuevas generaciones no han sido educadas por los mayores sino dentro de un sistema educativo, que desconoce los saberes de los ancestros. Por ello es necesario potenciar al interior de las aulas el diálogo entre mayores y las nuevas generaciones en torno a la enseñanza de la filosofía, que permitan mantener su cultura, sus raíces, pensar su realidad desde su contexto, mantener el ideal de educar para la vida más que educar para el trabajo.

Desde esta perspectiva se plantea la pregunta de investigación:

¿Qué elementos de la cosmovisión nasa pueden ponerse en diálogo con la enseñanza de la filosofía en los grados de educación media del Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j ubicado en la vereda Plan de Zúñiga del municipio de Caldono?

OBJETIVO GENERAL

Comprender qué elementos de la cosmovisión nasa pueden ponerse en diálogo con la enseñanza de la filosofía en los grados de educación media del Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Indagar sobre los saberes propios de la comunidad adscrita al contexto escolar del Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j del resguardo indígena de San Lorenzo del Municipio de Caldono, que se puedan vincular en el proceso de enseñanza de la Filosofía.

Analizar las prácticas en la enseñanza de la Filosofía teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Comunitario del Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j del resguardo indígena de San Lorenzo de Caldono

Establecer una relación entre los saberes propios de la cosmovisión nada y las prácticas pedagógicas del área de filosofía en el Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j del resguardo indígena de San Lorenzo de Caldono del Municipio de Caldono.

JUSTIFICACIÓN

Colombia se define como un país pluriétnico y multicultural, característica que se hizo tangible desde la Constitución Política (CP) de 1991, que reconoció la diversidad étnica y la riqueza cultural a lo largo y ancho de nuestro territorio. Así se establece en el Art. 7: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Antes de la CP de 1991, es decir, antes de llegar a la asamblea nacional constituyente en Colombia los grupos étnicos no eran reconocidos, no había una norma que los definiera, como tal, solamente la ley 89 de 1890. Sin embargo, y de acuerdo con Álvarez y Aristizábal (2006) a pesar de que

“la educación colombiana haya avanzado en la legislación sobre educación multicultural, todavía se presentan obstáculos para hacer realidad el mandato de la ley porque pesa en las prácticas educativas la cultura de la dominación heredada de la conquista, la idealización de la comunidad como una instancia sin conflicto, el escaso tratamiento de las relaciones de poder en la interacción escolar y la hegemonía de un currículo que privilegia la evaluación” (p.8)

Al ser considerada como una Nación pluriétnica y multicultural, además de pensarla rica en su diversidad, constituye un reto a la hora de trabajar con sus comunidades y grupos étnicos, de forma tal que se reconozca y se respete el derecho a tales diferencias, la variedad de manifestaciones culturales, de organización social y política, diversas formas de ver e interpretar la realidad, y sus particulares perspectivas y lógicas. En tal sentido, y teniendo en cuenta “la tensión que se da entre la asimilación de los bienes culturales y el desarrollo de las potencialidades del individuo, debe procurarse un sentido de la educación “orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes, como lo plantea Hoyos (citado por Gaitán Riveros, et al, 2010, p. 23).

En este sentido el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004) desde hace más de treinta años viene trabajando por una educación que responda a sus necesidades, es decir, plantear una propuesta de educación pertinente, que tenga en cuenta el contexto cultural, sus necesidades y problemáticas, que permitan proyectarse y mantener su esperanza. Desde que fue creado en 1971, el CRIC ha consolidado su proceso de lucha basándose en unos puntos específicos expresados en una plataforma que se presenta como la ruta a seguir, uno de los puntos de esa plataforma es la educación propia, diseñada a partir de las cosmovisiones y las culturas indígenas del Cauca, entre ellas la Nasa.

Con este propósito ha planteado el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que va de la mano con la construcción colectiva de la educación que entre otras cosas busca alcanzar *“un ambiente de resistencia cultural y una clara relación de interculturalidad, entendida como el dialogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías*

alrededor de los sueños colectivos” (Bolaños, 2007, p.55), una educación cuya finalidad es resistir colectivamente; en tanto que su objetivo debe ser *“pensar desde las realidades comunitarias”*, es decir, reflexionar e investigar para afrontar problemáticas gestadas desde lo político, social, cultural y económico.

Las comunidades indígenas pretenden transformar la educación desde la escuela, concibiendo una educación propia que se diferencie de aquella educación que se da desde la escuela tradicional, en la cual se busca realizar un ejercicio transmisionista del conocimiento, a través de programas educativos estipulados por un modelo, en el cual se impide que los docentes sean interlocutores y generadores de conocimiento, y hace que el educando se convierta en el receptor pasivo del mismo, sin posibilitar la asunción de una actitud propositiva y crítica (Freire, 1998), perdiéndose el sentido de la educación, debido a que es un modelo educativo externo e impuesto, no pensado en la diversidad y contextos del territorio colombiano.

CONTEXTUALIZACION.

El trabajo de investigación “LA COSMOVISION NASA EN DIALOGO CON LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA” se realizará en el Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe´sx Dxí’j del Resguardo de San Lorenzo de Caldono del Municipio de Caldono – Cauca, municipio del nororiente del departamento del Cauca – Colombia, ubicado en el suroccidente Colombiano, donde predomina una diversidad étnica conformada por indígenas Paeces, Totoroes, Yanaconas, Guámbianos, comunidades Mestizas y Afrocolombianas, entre otros.

El municipio de Caldono limita al norte con los municipios de Santander y Buenos Aires; al sur con el municipio de Silvia; al oriente con el municipio de Jámalo y al occidente con los municipios de Morales y Piendamó. Por su composición poblacional, Caldono se denomina territorio ancestral Sa’th Tama Kiwe; políticamente está compuesto por seis resguardos, a saber: La Aguada, Laguna Siberia, Pioyá, Pueblo Nuevo, San Lorenzo de Caldono y Páez de las Mercedes.

De un total de 41.468.384 habitantes en el territorio colombiano, según el censo 2005 del DANE, 5.709.238, es decir el 13,7% de la población total, se reconocen como pertenecientes a un grupo étnico. Se auto reconocen como indígenas, 1.392.623 personas (3,3% de la población), y 4.311.757 habitantes se auto reconocen como afrocolombianos, (10,4% de la población total). La zona que tiene mayor población étnica a su interior es el Pacífico colombiano (79%).

El municipio de Caldonó, hasta el año 2011, según datos tomados del Plan de Desarrollo Departamental “CAUCA Todas las Oportunidades” para el período 2012-2015, cuenta con una población de 32.115 habitantes, 72% de la población es indígena y 28% mestiza. 4,4% vive en la zona urbana y 95,6% la zona rural.

Respecto a la educación, Caldonó cuenta con instituciones educativas de preescolar, primaria, básica secundaria y media vocacional, en el área urbana y rural. Actualmente el municipio de Caldonó cuenta con 71 establecimientos de básica primaria y 9 establecimientos de secundaria, los cuales se fusionan en 6 centros y 6 instituciones, siendo el INFIKUK (Instituto de Formación Intercultural Kweś Uma Kiwe), el que agrupa el mayor número de sede, en tanto es se encarga de administrar las 52 Sedes Educativas Indígenas del municipio, que se encuentran bajo el control y apoyo de los seis cabildos indígenas presentes en la zona.

Las comunidades indígenas a partir de la colonización han sido educadas bajo modelos tradicionales occidentales que espiritualmente y culturalmente no corresponden a sus necesidades y prácticas; como toda cultura ancestral y milenaria ésta trae consigo una serie de costumbres y tradiciones que generan en la comunidad un sentido de pertenencia que conlleva cada día a afianzar su cultura, por esta razón es que para las comunidades indígenas del Cauca se hizo necesario plantear un modelo educativo basado en lo propio de sus culturas, pero que a su vez no desconozca el avance del conocimiento en las diferentes áreas académicas. En la actualidad los proyectos educativos que se desarrollan en la comunidad indígena del Municipio de Caldonó lleva el nombre de PEC (Proyecto Educativo Comunitario).

El PEC se plantea como un camino que llevará a las comunidades indígenas del Municipio de Caldonó a la consolidación de sus planes de vida, ya que en estas comunidades a diferencia de otras que plantean planes de desarrollo bajo los postulados del capital, se proponen planes de vida basados en las enseñanzas y tradiciones culturales propias, a partir del principio de la conservación de la naturaleza y su modo de vida.

De esta forma el PEC se presenta como la forma conceptual, bajo la cual la comunidad se unifica, debido a que su proceso de construcción no solo lo realizan los docentes comunitarios, sino que en su elaboración participa la comunidad en general de cada Resguardo, de cada Sede Educativa. Para los nasas, la educación propia es un proyecto alternativo y diverso respecto a la educación nacional, debido a que su naturaleza corresponde a un proceso político organizativo de las comunidades indígenas del Cauca, pertenecientes al Consejo

Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual se ha consolidado en 40 años de resistencia a los procesos de globalización que día a día homogenizan más el mundo.

Una de las sedes del INFIKUK es el Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe'sx Dxi'j ubicado en la vereda Plan de Zúñiga del municipio de Caldono, que atiende población indígena nasa provenientes de otras veredas aledañas. Cuenta con atención a estudiantes de los ciclos educativos de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Sus docentes, en gran mayoría son mestizos y un bajo porcentaje de origen nasa. La población estudiantil de educación básica secundaria y media vocacional es aproximadamente de 140 estudiantes. El trabajo de esta institución se fundamenta en el Proyecto Educativo Comunitario del INFIKUK, donde es relevante el carácter de la educación propia. En este sentido, se escogió como institución donde se llevara a cabo la propuesta de investigación, considerando que se cuenta con el aval del Coordinador y el profesor que orienta el área de Filosofía en los grados de educación media vocacional de la sede para realizar las observaciones y sistematización con el fin de contribuir al fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en la educación media: pretexto para un dialogo entre culturas, que a la vez pretende fortalecer los procesos de educación propia.

REFERENTES CONCEPTUALES

Para desarrollar esta investigación, se propone partir de los siguientes conceptos: cosmovisión, cosmovisión nasa, pensamiento filosófico y enseñanza de la filosofía.

El concepto de Cosmovisión y la Cosmovisión Nasa:

En la cosmovisión se encuentra el legado cultural de un pueblo, “sus saberes, todos los conocimientos ancestrales, la forma de ver, de pensar y de ser integrales, definidos por una identidad; lo cual posteriormente evita hacer uso de un pensamiento diferente a través de una lengua prestada, como lo afirma Hurtado (citado por Corrales Carvajal, 2011), es decir, tener un pensamiento propio. La cosmovisión no se la puede reducir al folclor o a una posición mística o religiosa, porque la cosmovisión no es sólo “el conjunto de rituales, de tradiciones orales y prácticas culturales de cada pueblo..., es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él...En parte está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. Pero también se nutre de los hechos del presente y de herramientas apropiadas de afuera.” (CRIC, 2004:89)

Para los nasa, quienes han construido su realidad a través de la oralidad y parafraseando a Hurtado (citado por Corrales Carvajal, 2011) su cosmovisión expresada a través de su lengua, el Nasa Yuwe, les permite saber quiénes son, de dónde vienen y saber para donde van porque tienen un pensamiento propio, aquel que les permite pensar con el corazón nasa, desde sus sentimientos y emotividades, no sólo desde la razón, haciéndose manifiesta la unidad entre lengua, pensamiento y sentimiento, una concepción integral del ser humano.

La Filosofía o el pensamiento Filosófico

Para hacer referencia a la filosofía, se debe considerar que ésta es un saber universal, una búsqueda del sentido racional de la realidad natural, social, cultural e histórica, intenta dar una respuesta a la pregunta del ser de las cosas. Es un saber que tiene la particularidad de cuestionar sus propias ideas y fundamentos; cuya esencia es el interrogarse permanentemente de manera crítica. Puede considerarse además que la Filosofía es *“un saber de lo general que busca enseñar a pensar y a encontrarle sentido a la existencia humana desde los campos de la ética, la estética, la ontología, la gnoseología, la epistemología, la lógica y la axiología ”* (Cubillos, 2005: p. 175)

El pensamiento filosófico es aquel que se ha preocupado por entender los fenómenos naturales, humanos y sociales que se encuentran conectados lógicamente y gramaticalmente con fenómenos y actividades básicas no cognitivas, considerando que *“ni el lenguaje ni el pensamiento tienen lo que podría llamarse “una naturaleza específica”, una esencia o un centro común, sino que se explican y se entienden a partir de la interrelación de fenómenos que comparten aires de familia, -teniendo en cuenta que- nosotros, como seres humanos, desarrollamos capacidades superiores y mentales que se estructuran en distintos niveles dependiendo del grado de animalidad —e implícit— y el grado de racionalidad —y explícit— que posean”*. (Morales, 2010: 57)

La Enseñanza de la Filosofía

En las aulas de clase, generalmente la Filosofía es “tan añeja, tan acendrada en su decantación, -que - el estudiante tiende a verla como algo ajeno a su profesión, y tanto más, a su vida. En suma, y con experiencias previas, al estudiante se le hace la filosofía muy aburrida” (Bravo M, 2010: p.728). Frente a esta realidad se hace necesario buscar alternativas que transformen la enseñanza de la filosofía y permita formar estudiantes capaces de pensar por sí mismos, haciendo filosofía con ellos o ayudarles a pensar filosóficamente, para que sean capaces de reflexionar sobre temas relacionados con su experiencia cotidiana, con su

vida misma. Esta propuesta está condensada en el Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, quien propone que *“los educandos piensen los problemas que tuvieron que resolver los científicos antes de aprender las soluciones a los mismos memorizando los resultados”* (Cubillos, 2005:181), entonces se trata de construir en el aula pensamiento filosófico.

En esta misma línea, el grupo de Investigación en Educación y Filosofía de la Universidad del Valle viene trabajando la propuesta de Educar para Aprender a Pensar o formar en Actitud Filosófica, asumiendo una perspectiva crítica de la educación, en aras de hacer que el conocimiento se adquiera de *“manera crítica y autónoma, en dialogo permanente y necesario con diferentes tipos de conocimientos y experiencias para intentar una*

cción colectiva del conocimiento, interpretada, discutida, construida y validada, por actores pertenecientes a espacios, tiempos y condiciones concretas” (Cubillos, 2004:8), porque consideran que es posible otras formas de llegar al saber asumiendo una actitud diferente frente a: el saber, a sí mismo, al otro, al mundo y a la cultura si en la escuela se forma para adquirir una actitud filosófica.

METODOLOGÍA

Desde una mirada histórico hermenéutica se busca comprender el ¿Qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo? se enseña filosofía en el Instituto Kwe'sx Dxi'j, una institución de educación intercultural, con el fin de determinar cuáles son las potencialidades de la Cosmovisión Nasa que permitan ponerla en diálogo con la enseñanza de la Filosofía. Para cumplir con este objetivo, se tendrán como referencia las pautas de la etnometodología.

Considerando que entre los objetivos de la etnometodología, parafraseando a Firth (2010) se encuentra el enfatizar en lo práctico, considerando el conocimiento del sentido común, en la medida que a través de éste el mundo social puede ser conocido y descrito, además porque enfatiza en el que juega la cognición en la organización de las actividades sociales y por último, permite lograr una descripción del trabajo local, contingente y reflexivo, gracias al cual los escenarios sociales concretos, las identidades y actividades adquieren un carácter de reconocimiento y de significación.

La Etnometodología se caracteriza por la producción de estudios empíricos, que se fundamentan en las acciones de los sujetos en la vida cotidiana, por consiguiente se utiliza en el trabajo de campo la observación directa y/o participante, uso de grabaciones de audio, video y el análisis documental, entre otros, y de esta manera, como lo afirman Murcia Peña N y Jaramillo L.G se da importancia al lenguaje natural o sistema de prácticas que permite a las personas hablar, escuchar y presenciar la producción y realización objetiva social.

Al respecto, Murcia Peña N y Jaramillo L.G (2008) afirman que:

“Este enfoque reviste gran importancia, siempre que el estudiar los fenómenos desde su expresión cotidiana, imprime relativa facilidad y puede ser un elemento fundamental para comenzar a comprender una realidad, pues desde la percepción de esas acciones, se puede ir descubriendo la estructuras, que al ser analizadas van mostrando la esencia de lo estudiado.” (p. 80)

A MANERA DE CONCLUSIONES

El interés de la investigación es comprender qué elementos de la cosmovisión nasa permiten ponerla en dialogo con la enseñanza de la filosofía en los grados de educación media, y para ello se hizo necesario entrar en contacto con miembros de la comunidad (mayores y mayores, autoridades, médicos tradicionales o the' walas, entre otros) y conocer de las actividades de la vida cotidiana como son las prácticas de siembra, los rituales del Saakhelu y el Refrescamiento, prácticas asequibles y situadas desde el mirar y relatar como lo plantea Garfinkel (2006), actividades que muestran un sentir de la cultura nasa frente a la vida, frente a la naturaleza y a su territorio.

Al realizar el trabajo de campo fue posible entrar en contacto con los estudiantes de origen nasa y conocer su forma de pensar, de sentir y situarse frente al proceso educativo, fue posible mirar, observar, escuchar, registrar y analizar las acciones que el docente adelanta en el desarrollo de sus clases de enseñanza de filosofía y como las articula con la cosmovisión nasa, tendiente a fortalecerla y ponerla en dialogo en el aula.

En la cultura nasa se mantiene la lengua materna (el nasa yuwe) y la tradición oral, los mayores mantienen arraigados sus rituales que les permiten entrar en contacto con la naturaleza y educar a sus hijos para preservar sus tradiciones, y enseñan a través de sus mitos como preservar la madre tierra y vivir de acuerdo a las normas establecidas dentro de su territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVAREZ, L.E., ARISTIZABAL, M (Ed) (2006). ¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, Subjetividad y Cultura. Primera Edición. Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.

BRAVO MONTENEGRO, E (2010). ¿Aprender filosofía o aprender a filosofar?: Reflexiones en torno a la naturaleza de la enseñanza de la filosofía. En Memorias III Congreso Colombiano de Filosofía. Santiago de Cali: Sociedad Colombiana de Filosofía.

BOLAÑOS, G. (2007) Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores....La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. En Revista Educación y Pedagogía Vol. XIX No 48. Universidad de Antioquia.

CONSEJO INDIGENA REGIONAL DEL CAUCA - CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la escuela? 30 Años de construcción de una educación propia. Popayán: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural - PEBI

CORRALES CARVAJAL, M.E (2011). Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa? (Tesis Inédita de Doctorado). Doctorado en Educación Línea de Estudios Interculturales, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

CUBILLOS BERNAL, J. S (2005) La Actitud Filosófica en la Enseñanza de la Filosofía. En Conversaciones con la Filosofía. Santiago de Cali: Fundación Filosofía y Ciudad.

CUBILLOS BERNAL, J. S. y otros. (2004). Educar para Pensar: La enseñanza de la Actitud Filosófica. Santiago de Cali: Instituto de Educación y Pedagogía.

FIRTH, A. (2010) Etnometodología. En discurso y Sociedad Vol 4. Traducido por Cadavid G. Teresa E. p 597-614. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf), Noviembre 9 de 2014

GAITAN RIVEROS, C, LOPEZ, E.A, QUINTERO, M., SALAZAR, W. (2010). Documento No 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Primera Edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

GALINDO REYES, R. (2014)"Estándares Curriculares" y "Competencias de Aprendizaje", ¿Garantías para la calidad o trivialización de acto pedagógico? Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competencias%20de%20Aprendizaje.pdf>

GARFINKEL, H. (2006). Estudios en Etnometodología. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Primera Edición. Baecelona. Editorial Anthropos.

LOZANO, L. (2007). Historia del CEFIC. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.

MENDOZA GÓMEZ, M.A. (Septiembre de 2008). VII encuentro de profesores que enseñan filosofía y segunda semana del estudiante de filosofía. Un balance nacional e internacional. *Enseñanza de la Filosofía y nuevas prácticas filosóficas: la discusión filosófica*. Escuela de filosofía y humanidades. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UPTC) Tunja.

Recuperado

de:

<http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionypedagogia/files/2011/02/ENSE%C3%91ANZA-DE-LA-FILOSOFIA-Y-NUEVAS-PR%C3%81CTICAS-FILOSOFICA1.docx.pdf>.

MORALES OTERO, J. D. (2010). La relación entre acción y pensamiento en la filosofía tardía de Wittgenstein. En Memorias III Congreso Colombiano de Filosofía. Santiago de Cali. Sociedad Colombiana de Filosofía.

MURCIA PEÑA, N y JARAMILLO ECHEVERRY, L.G (2008). Investigación Cualitativa "La Complementariedad" Una Guía para abordar estudios sociales. Segunda Edición. Armenia. Editorial Kinesis

OSORIO, R.G. (2009). Cosmovisión del pueblo indígena Nasa en Colombia: Reducción integral de los riesgos, planificación y desarrollo sostenible. En Experiencias Significativas de Desarrollo Local frente a los Riesgos de Desastres. Lima, Perú. Comunidad Andina.

OSPINA, W. (2003). La herida en la piel de la Diosa. Bogotá, Colombia. Editorial Aguilar

INFIKUK (2006). Proyecto Educativo Comunitario PEC 2006. Resolución No 2126 de Diciembre de 2006.

REYES, G.R. (2014). Estándares curriculares" y "competencias de aprendizaje", ¿Garantías para la calidad o trivialización de acto pedagógico?. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competencias%20de%20Aprendizaje.pdf>

ZULETA, E. (2009). Educación y Democracia: Un campo de Combate. Novena Edición. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

La educación en las instituciones mayas macehuales de Quintana Roo, México⁸⁵

Axayácatl Segundo Cabello
Centro Regional de Educación Normal Lic. Javier Rojo Gómez, México
a_x_a_2@yahoo.com

Ma. Eugenia García Contreras
Universidad de Quintana Roo, México
euggarci@uqroo.edu.mx

Eje temático. Historia de las otras educaciones: movilizaciones y proyectos
contrahegemónicos

Palabras clave: educación, mayas, instituciones, territorio

Introducción

Los datos que permitieron el presente documento se obtuvieron de una serie de trabajos de investigación llevados a cabo por el grupo de Estudios Interdisciplinarios Mayas y Naturaleza (EIMyN), en la comunidad maya macehual de Xhazil Sur y Anexos, ubicada en el centro del Estado de Quintana Roo, México, colindante con la Reserva de la Biosfera de Sian Kaan.

La comunidad, está compuesta de tres núcleos de población, Xhazil Sur, Uh May y Chancah Veracruz y forma parte de un grupo de poblaciones mayas descendientes de la Guerra de Castas de Yucatán, que poseen un amplio conocimiento del entorno en el que viven que les permite hacer uso de todos los ambientes

El propósito de este documento, es aportar elementos para el análisis de la educación desde la perspectiva de las instituciones mayas macehuales de Quintana Roo, que permitan comprender los procesos de construcción del territorio maya y del uso y manejo de los recursos disponibles en los distintos ambientes ecológicos: vegetación secundaria, cuerpos de agua como cenotes y lagunas, selva mediana, selva baja caducifolia y sabana.

El trabajo se nutre de las aportaciones de los investigadores y colaboradores del grupo EIMyN y de investigaciones principalmente de tipo etnográfico (aunque también hay trabajos de Derecho, Educación, Biología y Sociología entre otros), que desde 1995 se han generado para dicha área de estudio, y que han permitido identificar y concebir las instituciones mayas macehuales y sus funciones educativas.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se abordan los elementos de derecho que subyacen los principios de autodeterminación de los pueblos originarios en

⁸⁵ El presente trabajo es resultado de los avances de investigación *Colisión de principios del derecho al uso del fuego agrícola maya macehual mexicano y calentamiento global* y *Transmisión del conocimiento local en menores de edad de comunidades mayas macehuales de Quintana Roo* que para sus estudios de doctorado han llevado a cabo García C., M. E. y Segundo C., A. respectivamente.

México y que dan pauta para instituciones educativas distintas a las establecidas por el Estado Mexicano. En la segunda, se describen de manera somera quienes son los mayas macehuales y algunos de los elementos históricos que permiten comprender sus características actuales. La tercera aborda la relación entre las instituciones identificadas y sus funciones educativas, algunas de las cuales pueden ser identificadas a lo largo de generaciones.

Por último, se hacen algunas consideraciones sobre las implicaciones que tiene la perspectiva desde la cual se conciben las instituciones mayas macehuales para los estudios que en materia de educación se han hecho, siguiendo la pauta de estudiar sólo las instituciones generadas por el Estado Mexicano.

Derecho y educación indígena en México

Los trabajos contemporáneos acerca de la historia de la educación, en México, suelen estar enfocados en las instituciones educativas creadas por el Estado Mexicano y cuando se hace mención de la educación en las sociedades prehispánicas y a su desarrollo, se suele generalizar como un proceso de educación natural y espontánea, aún cuando existan "instituciones dedicadas a desenvolver conscientemente la vida cultural de la juventud" (Larroyo, 1956, p. 35).

En México, uno trabajos que propone que la educación implica la participación de instituciones no tradicionales, es decir, la participación de instituciones distintas de las escuelas, es el de Tanck (1976). La autora trabaja con el concepto de historia social de la educación para abordar la relación entre educación e ideas políticas, sistema escolar y sistema político entre otros aspectos y es la primera en proponer el estudio de la educación a partir de instituciones distintas de las tradicionales.

Esta visión, permitió incorporar nuevos elementos al estudio de la historia de la educación, como es el caso de la iglesia, pero se siguió manteniendo el predominio de los trabajos centrados en la institución escuela, establecida por el Estado Mexicano.

Otra vertiente de la educación en México, se refiere a la educación indígena, de la cual hay un gran número de trabajos (Bertely, 1998; Muñoz, 1999; Hamel, 2001) y donde el Instituto Nacional Indigenista, fue durante muchos años la institución que lideró junto con la Secretaría de Educación Pública, trabajos relacionados con la educación en comunidades indígenas. Destaca como ejemplo de esta vertiente, la compilación que con el título *Pasado, presente y futuro de la educación indígena* se generó a partir del Foro Permanente por la Reorientación y el Fortalecimiento de las Lenguas y las Culturas Indígenas (García, 2003).

Dentro de la vertiente de educación indígena, destacan en las dos últimas décadas, los trabajos que se refieren a la educación en los caracoles zapatistas, producto del

alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, México, el 1° de enero de 1994. La educación en los caracoles sigue una vertiente distinta a la educación oficial indígena, pues no se trata de una educación generada para los indígenas, sino de una educación creada, sostenida y apropiada por ellos, donde se vislumbra la posibilidad de revitalizar la lengua y cultura popular (Baronnet, 2009).

El alzamiento zapatista tuvo efectos en la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 14 de agosto de 2001), al reconocer lo que era una reivindicación añeja de los pueblos originarios.

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...]

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Como consecuencia de la reforma constitucional, se reformaron las constituciones de las entidades federativas en México, se creó la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI) y se reformó el artículo 7° de la *Ley General de Educación* en México (DOF, 13 de marzo de 2003).

Artículo 7o. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: [...]

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español

Las reformas educativas, no incluyeron cambios en la facultad para elaborar los planes y programas para educación básica y educación normal, que se mantuvieron como facultad exclusiva de la SEP. A la fecha, las autoridades de las entidades federativas y municipios sólo están facultadas por la LGE para proponer modificaciones en los contenidos regionales (LGE, 2013, art. 13, fracción II).

El reconocimiento de la existencia de los pueblos originarios, de sus de instituciones y del derecho a la libre determinación, no implicó el reconocimiento de los mecanismos de educación establecidos por los pueblos indígenas, y como en el caso del zapatismo en Chiapas, México, generó "una ruptura en la praxis educativa con relación a la acción del Estado" (Baronnet, 2009, p. 440), un Estado que "no demuestra tener la capacidad, y tal vez tampoco la voluntad, de financiar y respaldar proyectos innovadores que controlan las comunidades que los crean y consolidan" (Baronnet, 2009, p. 439).

Los mayas macehuales

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México, reconoce la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a igual número de pueblos originarios, siendo el maya yucateco la segunda en importancia por su número de hablantes.

De acuerdo a los datos del *Censo de Población y Vivienda 2010* (INEGI, 2010), la población total del país se estimó en 112,236,583 personas, de las cuales 6,913,362 habitantes mayores a tres años hablaban alguna lengua indígena, siendo los grupos más numerosos el náhuatl, con 1,586,884 habitantes y la lengua maya yucateca con 796,405 habitantes.

En el sureste de México, la Península de Yucatán concentra el 98.87% de las personas hablantes del maya yucateco, con una distribución de 67.46%, 22.35% y 9.06% para los estados de Yucatán, Quintana Roo y Campeche respectivamente (INEGI, 2010).

El presente trabajo hace referencia a los mayas del centro del Estado de Quintana Roo, que se identifican a sí mismos como mayas *macehuales* (Alvarado et al., 2008), descendientes de los rebeldes de la Guerra de Castas de Yucatán y que hablan el maya yucateco, denominado de aquí en adelante maya.

Durante la guerra, Chan Santa Cruz fue la sede de los rebeldes mayas y allí se estableció el culto de la Cruz Parlante y una organización teocrática-militar estructurada en torno a la cruz parlante, que les permitió resistir los inclemencias generadas por la guerra.

Los mayas *macehuales* actuales tienen su origen en los mayas que se dispersaron de Chan Santa Cruz⁸⁶, hacia las selvas y zonas cercanas a los pantanos de lo que actualmente es la Reserva de la Biosfera Sian Ka'an, cuando finalmente fue tomada la población por el General Ignacio A. Bravo en mayo de 1901, después de una cruenta guerra que inició en 1847 (Reed, 1971/2002).

⁸⁶ *Chan* Santa Cruz es el nombre que le dieron a Noj Kaaj Santa Cruz. *Chan* significa pequeño, mientras que *noj kaaj* significa gran pueblo, de donde sería el gran pueblo de la santa cruz. Con la derrota de los mayas, el pueblo fue renombrado primero como Santa Cruz de Bravo y posteriormente a su nombre actual de Felipe Carrillo Puerto.

Posterior a la conquista de Chan Santa Cruz, los acontecimientos de la revolución mexicana en 1910, provocaron alzamientos y disturbios en Valladolid, Peto, Temax y Yaxkabá en Yucatán y el retiro de las tropas mexicanas de la zona maya de lo que es actualmente el Estado de Quintana Roo. Dos años después, en septiembre de 1912, el general Ignacio A. Bravo recibe órdenes del General Manuel Sánchez Rivera, quien lo releva del cargo que ostentaba, de presentarse en la Ciudad de México (Reed, 1971/2002, 242-243), con lo que se retira la totalidad de tropas de Chan Santa Cruz.

El retiro del ejército mexicano no devolvió los mayas a la población de Chan Santa Cruz. La población dispersa se dividió en dos grupos, el de Juan Bautista Vega que se estableció en la localidad de Chumpón, y el de Francisco May que se estableció en Yodzonot. En ambas localidades se crearon santuarios a las cruces parlantes y se restableció la organización de compañías con guardias armadas para sus santuarios, con Vega y May como sus líderes con el grado de generales (Reed, 1971/2002; Villa, 1992).

Ambos grupos mayas participaron en la explotación de resina del árbol de chicle (*Manilkara sapota* L., Van Royen) de 1917 hasta la gran depresión de 1929 bajo la dirección de Vega y May como sus líderes. La recesión originada por la depresión económica, redujo la producción de chicle por falta de mercado, debilitó la posición del General May originando su destitución y la división del grupo que dirigía. Una de las fracciones, dirigida por Sóstenes Méndez, quien se convierte en general del grupo, se estableció en la comunidad de Chan Kaaj de la Cruz, conocida ahora como Chanchah Veracruz (Estrada, 2005, p. 141).

En la actualidad opera un circuito de centros ceremoniales conformado por las localidades de Tixcacal Guardia, Chumpón, Tulum, Felipe Carrillo Puerto y Chanchah Veracruz, cada población con su correspondiente santuario de lo que se denomina la iglesia maya y con sus cuarteles de vigilancia, aunque ahora sin armas, para el santuario. En el área de influencia del centro ceremonial de Chanchah, se encuentra el Ejido Xhazil Sur y Anexos, que es el área de investigación a partir de dónde se generó el presente trabajo.

Instituciones mayas macehuales y su función educativa

La palabra institución proviene de los términos *institutio* que se refiere a establecer, instruir o adoctrinar y el sufijo *ōnis* (Ximenez, 1802, p. 385), que se utiliza para formar sustantivos a partir de verbos (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [AALE], 2009).

Hall y Taylor (1996) proponen la existencia de al menos tres escuelas de pensamiento respecto a las instituciones, denominadas institucionalismo histórico, institucionalismo de elección racional, e institucionalismo sociológico.

En la corriente de pensamiento del institucionalismo sociológico se argumenta que las

instituciones deben ser consideradas como prácticas culturalmente específicas, instituidas por la comunidad (Durkheim, 1985/2001), donde las formas, procedimientos, mitos y ceremonias incorporados en las prácticas, no necesariamente mejoran los fines de las instituciones, sino que son resultado de los procesos de transmisión de prácticas culturales.

Las instituciones son definidas en esta escuela de pensamiento, como "sistemas de símbolos, guiones cognitivos y patrones morales que proporcionan 'contextos de significado' que guían la acción humana" (Hall y Taylor, 1996, p. 947) y se generan por acciones tipificadas o catalogadas socialmente, que se repiten y tienden a ser habitualizadas por actores específicos, conformando a lo largo del tiempo prácticas sociales. La legitimación social de dicha práctica y su permanencia en el tiempo generan en el individuo la percepción de las instituciones como un hecho externo y coercitivo que establece el cómo son las cosas, y que se experimenten "como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes 'acaeece' encarnarlas en ese momento" (Berger y Luckmann, 1996/2001, p. 80).

Desde esta perspectiva, se consideran instituciones mayas macehuales al conjunto de prácticas sociales legitimadas mediante una práctica continua donde se establece la forma en que son y se hacen las cosas, que están tipificadas y catalogadas mediante una denominación propia en lengua maya que permite diferenciarlas de otras, que pueden ser identificadas en el tiempo por más de tres generaciones. Estas prácticas sociales tienen además la característica de estar legitimadas por un conjunto de individuos que se asumen a sí mismos como mayas macehuales en Quintana Roo, México.

Esta visión de las instituciones contrasta con la declaración institucionalizada del Estado Mexicano, que da origen a lo que en el lenguaje coloquial se denominan instituciones educativas oficiales o *formales*, que son las instituciones generadas de acuerdo a la formalidad o protocolo establecido por el Estado y donde lo formal es, porque se ha determinado así, desde lo *oficial* del Estado, formal.

Las instituciones educativas formales en Xhazil Sur y Anexos, son las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y de bachillerato, así como las instituciones establecidas como órganos de supervisión para estas escuelas.

En los tres núcleos de población que conforman la comunidad, hay educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y a pesar de tratarse de una comunidad de habla indígena, hay diferencias notables en el tipo de educación que se imparte en cada núcleo de población. Destaca que las telesecundarias sean el modelo para las tres comunidades y que la escuela primaria en Xhazil, la población con mayor número de habitantes (véase la Tabla 1), no sea de tipo bilingüe, sino con educación en español o formal como la denomina los Servicios Educativos de Quintana Roo, organismo encargado de la operación de la educación básica

en el Estado.

Tabla 1. Tipo de institución por nivel educativo y zona escolar que supervisa, en los núcleos de población del ejido Xhazil Sur y Anexos para el fin de ciclo 2012-2013.

Comunidad	Tipo de educación			
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
Chancah Veracruz	Bilingüe	Bilingüe	Bilingüe	Telesecundaria
Uh-May	Bilingüe	Bilingüe	Formal	Telesecundaria
Xhazil Sur	Bilingüe	Formal	Formal	Telesecundaria

Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Información Geográfica Educativa. Servicios Educativos de Quintana Roo. Estadística básica. Fin de Cursos. Consultado en http://sige.seq.gob.mx/genera_publicaciones/bws_selecciona_datos.php

En los tres núcleos de población de la comunidad de Xhazil Sur y Anexos, la educación impartida en las instituciones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) tiene entre sus objetivos la alfabetización en español y utiliza la lengua maya sólo como apoyo para esta alfabetización. Las reformas constitucionales y de la LGE antes mencionadas, no dieron como resultado un cambio en el tipo de educación que se imparte en las escuelas de educación básica de los tres núcleos de población de Xhazil (Segundo, et al. 2013). Adicionalmente, los contenidos de enseñanza siguen los planes de estudio de aplicación general establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011).

Como resultado de esta práctica en las instituciones de educación básica, se puede afirmar que las escuelas de educación básica no contribuyen adecuadamente, como establece el artículo 2° constitucional, a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad, incluyendo la preservación de sus instituciones, el conjunto de normas que regulan su organización, el acceso a los recursos de la selva, el conocimiento local del uso y manejo de los recursos de la selva, las taxonomías del conocimiento expresadas en lengua maya, y los principios de derecho que utilizan para regular las relaciones entre los individuos mayas y entre estos y los *Yuumil k'aaxob*⁸⁷, por mencionar sólo algunos aspectos.

Dado que las instituciones establecidas por el Estado Mexicano no son las que han permitido la permanencia de la cultura e identidad de los mayas macehuales, entonces es necesario buscar en otros espacios, la educación que lo ha permitido.

Si las instituciones educativas mexicanas son las que surgen a partir de las estructuras establecidas por el Estado Mexicano, las instituciones mayas macehuales, son las que han

⁸⁷ El término *se refiere a las deidades o señores dueños del monte, donde yuumil deriva de yuum y es el que se enseña y k'aax que se utiliza para referirse al monte con la terminación del plural ob* en lengua maya.

sido establecidas por las prácticas sociales mayas macehuales, sin importar el reconocimiento que de ellas haga el Estado Mexicano.

Un antecedente de dichas instituciones, se puede encontrar en la *Relación de las cosas de Yucatán*, donde se hace referencia al proceso de educación de los mayas al momento de la conquista de México (De Landa, s. f., pp. 15-16).

Que tenían un gran sacerdote que llamaron *Ah Kin May*⁸⁸, y por nombre *Ahau Can May*, que quiere decir *el (gran) sacerdote May*, que era muy reverenciado de los señores, el cual tenía repartimiento de indios y que además de las ofrendas, los señores le hacían presentes y que todos los sacerdotes de los pueblos le contribuían; y que a éste le sucedían en la dignidad sus hijos o parientes más cercanos, y que en esto estaba la llave de sus ciencias, y que en éstas trataban lo más, y que daban consejo a los señores y respuestas a sus preguntas, y que (las) cosas de los sacrificios pocas veces las trataban si no (era) en fiestas muy principales o en negocios muy importantes; y que éstos proveían de sacerdotes a los pueblos cuando faltaban, examinándolos en sus ciencias y ceremonias y que les encargaban de las cosas de sus oficios y el buen ejemplo del pueblo, y proveían de sus libros; (además) atendían al servicio de los templos y a enseñar sus ciencias y escribir libros de ellas.

Que enseñaban a los hijos de los otros sacerdotes y a los hijos segundos de los señores que les llevaban para esto desde niños, si veían que se inclinaban a este oficio.

Que las ciencias que enseñaban eran la cuenta de los años, meses y días, las fiestas y ceremonias, la administración de sus sacramentos, los días y tiempos fatales, sus maneras de adivinar, remedios para los males, las antigüedades, leer y escribir con sus letras y caracteres en los cuales escribían con figuras que representaban las escrituras.

Una mención posterior del *Ah Kin* o *J k'iin*⁸⁹ se puede encontrar en la obra de Reed (1971/2002, pp. 208-209), *La Guerra de Castas de Yucatán*, donde se menciona su desaparición.

Si los *batabob*⁹⁰ quedaron muy rebajados por la conquista, el sacerdote indígena, el *ah-kin*, desapareció. Los jefes podían ser útiles para mantener el orden o recoger los impuestos, pero no había lugar para los predicadores de Satán, para los cuales no tenían tolerancia los españoles. Los templos fueron destruidos o se apoderaron de ellos para la nueva religión; derribaron los ídolos y quemaron los libros jeroglíficos, de modo que en poco tiempo se olvidaron todos sus conocimientos, ignorancia que, salvo las fechas y unos cuantos glifos,

⁸⁸ Las cursivas y paréntesis aparecen así en la obra consultada.

⁸⁹ *Ah kin* es uno de los términos antiguos utilizados para sacerdote, registrado a la usanza del siglo pasado. Actualmente se utiliza la expresión *j k'iin* para sacerdote, donde *k'iin* es la palabra utilizada entre otras cosas para nombrar el día o el sol.

⁹⁰ En este cita las itálicas se agregaron las itálicas para destacar los nombres de dos de las instituciones mayas macehuales.

todavía continúa.

Sin embargo, en el trabajo de campo realizado durante 2013 en la comunidad de Xhazil Sur, se pudo obtener evidencia del conocimiento y uso del término *J k'iin*, para hacer referencia al sacerdote responsable de la iglesia maya.

Otro caso de la permanencia de instituciones es la *Maya páax*⁹¹ que surge durante la Guerra de Castas y permanece hasta nuestros días. En este caso, el trabajo de campo en la comunidad permitió identificar tres generaciones de músicos, con los alumnos de maya páax, el maestro de música y el maestro del maestro de música. La existencia de la maya páax y de un proceso educativo dio indicios para identificar los mecanismos de educación en las instituciones mayas macehuales.

Durante las actividades de campo de 2013 y 2014, se fueron identificando diversas instituciones mayas que se caracterizan por ser un conjunto de prácticas sociales legitimadas mediante una práctica que en algunos casos como en el sistema de organización social de la milpa maya, del *j k'iin*, del *sakab*⁹², o del *sip*⁹³, se corresponden con evidencias reportadas desde la época posterior a la conquista en la *Relación de las cosas de Yucatán* (De Landa, s. f.).

Algunas otras instituciones identificadas fueron: el Rumbo Agrícola, que establece las reglas para acceder a los recursos de la selva que hacen posible el establecimiento del cultivo de maíz y especies asociadas, así como el aprovechamiento de otros recursos que allí existen (madera, bejucos, plantas medicinales, carne, insectos y peces entre otros); el *p'iis*, que establece el uso del suelo por un grupo doméstico durante el lapso de dos a tres años, antes de dejarse descansar, pues allí donde ya se ha marcado, se aplica la regla de *tu'ux k'uub xíimbal in koole' mun xíinbal a kool*⁹⁴; el *sajkab* que establece como pedir permiso a los *yuumil k'aaxo'ob* para utilizar el terreno durante algún tiempo para el cultivo; el *míis u jat kool*, que establece la forma de proteger la selva para evitar la propagación del fuego durante la quema; el *cha'cháak túuxt*, que establece la forma de ofrendar para pedir lluvia al inicio de la temporada de siembra; la *tóok*, que establece la forma en que se debe realizar la quema para tener un terreno adecuado para la siembra del maíz y sin daño a quienes la realizan ni a la selva circundante; el *loh*, por el que se establecen la forma de agradecer los favores recibido

⁹¹ El significado literal es música maya y se es interpretada con violín, tarola y bombo en fiestas patronales y diversas ceremonias mayas.

⁹² Es el nombre de una bebida ceremonial preparada con maíz y miel que se utiliza en varios momentos en la milpa. Es también el nombre de la ceremonia de agradecimiento por la cosecha obtenida donde se ofrece esta bebida a los *yuumil k'aaxob* que lo hicieron posible.

⁹³ Es el protector de los venados, al cual es necesario pedir permiso para cazarlos mediante una ceremonia (Santos, 2013, p. 43).

⁹⁴ Es el principio de derecho maya donde se establece que donde camina mi milpa no camina la tuya.

y se renuevan los pactos con los dioses para seguirlos obteniendo; el *píib naal*, que establece el deber de dar gracias por haber podido llegar a cosechar en ese año; el *matan káax yetel waaj*, que establece el deber de agradecer la cosecha lograda y la forma en que se debe llevar a cabo dicho agradecimiento; la iglesia maya, que establece el deber ser de los rezos, momentos, lugares y formas en que se deben llevar a cabo las ceremonias; el *janal pixan*, que establece el cómo debe ofrendarse para las ánimas de los difuntos de la familia; el *j kíin* y el *x men*, con los que se establece la responsabilidad de cada uno de conducir las ceremonias en los ámbitos establecidos para cada uno de ellos; el *kool*⁹⁵, que establece la forma de hacer una milpa, y la forma en que se establece la relación de esta con otras instituciones ya mencionadas; el *maya páax*, que establece las melodías que se deben utilizar en fiestas y ceremonias, así como la forma de interpretarlas y de aprender a tocarlas; o el *loojil ts'on*, que establece las formas en se debe dar gracias por los animales ya cazados y obtener el permiso para seguir obteniendo presas, por mencionar sólo algunas de las instituciones.

La permanencia en el tiempo de este conocimiento, no puede ser explicado sólo mediante la socialización de la cultura, pues el nivel de precisión de algunos de estos conocimientos es tal, que sólo mediante un proceso educativo se pudo haber mantenido a lo largo de los siglos.

Con la información colectada, se identificaron los espacios de las actividades que se llevan a cabo en cada institución, los tiempos de dichas actividades, las personas que intervienen así como sus roles, los materiales que se utilizan y las formas en que se transmite el conocimiento acerca de las instituciones a los menores de edad de la comunidad y se encontraron procesos estructurados con contenidos específicos para el aprendizaje de las actividades que conforman la práctica social en las instituciones.

En algunas de las actividades, se pudo observar actividades en secuencia que permiten para aprender la complejidad de algunas de las actividades. En general, el proceso educativo inicia en los menores con la adquisición del lenguaje y la habilidad de identificar las acciones y significados de lo que ocurre a su alrededor. En la primera etapa, se les enseña a los menores un conocimiento de tipo declarativo por el que son capaces de utilizar la convención establecida para las cosas, lo cual significa hacer referencia a las cosas por la convención utilizada para cada una de ellas. En una segunda etapa, se adquieren habilidades para conocimientos de tipo procedimental.

En todos los casos, las actividades de aprendizaje forman parte de la práctica social en las instituciones, con actividades de observación, de juego por imitación de la conducta de

⁹⁵ Como institución, se utiliza el término *kool* en el sentido de hacer milpa, tal como se define en el glosario.

otros, de experimentación por ensayo y error y de apoyo o guía por parte de un mayor o de una individuo con mayor experiencia que funge como tutor o maestro.

Consideraciones finales

Lo observado en durante el trabajo de investigación coincide con lo reportado por Ruddle (1993) en que es un proceso que está incrustado dentro de la estructura socio-cultural de la comunidad y que es esta característica de incrustación la que determina los procesos y métodos de transmisión, que son también elementos de la cultura a su vez y que no son azarosos o carentes de estructura, independientemente de los métodos que se utilicen.

El poder concebir las instituciones mayas macehuales de esta forma, permite evidenciar procesos educativos que, por no corresponder con los establecidos para las instituciones educativas del Estado Mexicano, han sido ignorados como parte de la educación y de manera específica por la historia de la educación, pero sin los cuales, es difícil explicar no sólo la permanencia de los pueblos originarios, sino del amplio conocimiento que tienen de su entorno.

Este proceso educativo, no es un proceso que haya surgido de manera aleatoria, sino que tiene un contexto histórico en el que se ha desarrollado y que necesita ser explorado con mayor profundidad, por las implicaciones que tiene para acercar la visión del Estado Mexicano a los procesos de autodeterminación que desde siempre han estado presentes en los pueblos originarios de México.

La posesión y uso de los conocimientos adquiridos mediante las instituciones mayas macehuales les permite, a los sujetos que en ellas participan, no sólo la construcción de su territorio, sino asumir su identidad como mayas macehuales distintos de los mayas de otras partes de la Península de Yucatán y del sureste mexicano.

Finalmente, las instituciones locales mayas macehuales, así como su conocimiento y sus formas de transmisión, son legítimas por su propio derecho y no tienen por qué ser refundadas en una lengua occidental o legitimadas a través de la ciencia occidental (Berkes, 2012, p. 703).

Referencias

- Alvarado D., S. H., E. Bello B., E. I. J. Estrada L. y G. P. Robledo H. (2008). Religiosidad y espacio social: una micro-región maya de Quintana Roo. En E. Canul (Coord.), *Mayas modernos de Quintana Roo* (pp. 25-55). Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo, Centro de Estudios Interculturales - Plaza y Valdez.
- Berkes, F. (2012). *Sacred Ecology. Traditional ecological knowledge and resource management* (3a edición) [versión para Kindle]. New York, USA: Routledge.

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de Doctorado. El Colegio de México / Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, México. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5241TCRDII5932NCCPQ892RQRB8M MM.pdf
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1996/2001). *La construcción social de la realidad* (17a reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely B., M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí S. (Coord.), *Un siglo de educación en México II* (pp. 74-110).
- De Landa, D. (s. f.). *Relación de las cosas de Yucatán* (decimotercera edición, 1986). D. F., México: Porrúa.
- DOF (14 de agosto de 2001). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. D. F., México: Diario Oficial de la Federación.
- DOF (13 de marzo de 2003). *Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7o. de la Ley General de Educación*. D. F., México: DOF.
- Durkheim, E. (1895/2001). *Las reglas del método sociológico* (1a edición en español, 2a reimpresión). D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Estrada L., E. I. J. (2005). *Grupo domestico y usos del parentesco entre los mayas macehuales del centro de Quintana Roo: el caso del Ejido Xhazil y Anexos*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. D. F., México: Universidad Iberoamericana.
- García O., E. (2003). La escuela pública y los pueblos indios. En F. Soberanes Bojórquez (Coord.), *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*. En Memoria del Foro Permanente por la Reorientación y el Fortalecimiento de las Lenguas y las Culturas Indígenas. D. F., México: Universidad Pedagógica Nacional
- Hall, P. A. y Taylor, R. C. R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936-957.
- Hamel R., E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. En R. Bein y J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (143-170). Buenos Aires: Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- INALI (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. D. F., México: Diario Oficial de la Federación del 14 de enero de 2008.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Consulta interactiva de datos. Conjunto de datos: población de 3 años y más. Consulta de población de 3 años y más. Por: Habla indígena y español. Según: Habla indígena y lengua Según: Sexo. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est#>
- Larroyo, F. (1947/1967). *Historia comparada de la educación en México* (8a edición). D. F., México: Porrúa.
- Muñoz C., H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos CEDES*, 19(49), 39-61. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a05v1949.pdf>
- RAE y AALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (versión electrónica). Madrid, España: Espasa Calpe. Consultado en <http://es.calameo.com/read/00205547100adfc65b2b6>
- Reed, N. (1971/2002). *La Guerra de Castas de Yucatán* (11ª reimpresión) D. F., México: Era.
- Ruddle, K. (1993). The Transmission of Traditional Ecological Knowledge. En: J. T. Inglis (Ed.), *Traditional ecological knowledge: Concepts and cases* (pp. 17-32). Ottawa, Canada: International Program on Traditional Ecological Knowledge / International Development Research Center.
- Santos F., D. (2013). *Cacería de subsistencia, manejo y conservación de fauna silvestre en comunidades rurales de la Península de Yucatán, México*. Tesis de Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Mexico: El Colegio de la Frontera Sur.
- Segundo C., A., García C., M. E., Soler D., L. G. A. (2013). *Reforma educativa y educación primaria indígena en Quintana Roo, México*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SEP (2011) *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica* (publicación del Diario Oficial de la Federación del 19 de agosto de 2011). D. F., México: SEP.
- Tanck de E., D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(2), 39-54.
- Villa R., A. (1992). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo* (serie de

Antropología Social, no. 56). D. F., México: Instituto Nacional Indigenista.

Ximenez, Stephano (1802). *Dictionarium manuale latino-hispanum ad usum puerorum*. Matriti [Madrid], España: Ex Typographia Regia. 820 pp.

La formación de profesores en la Carrera de Psicología de la UBA (1965 -1976). Tensiones entre saber, saberes y prácticasⁱ

Ana Diamant:

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular Regular (UBA) anadiama@gmail.com

Fernando Cazas:

Lic. y Prof. en Psicología (UBA). fercazas@gmail.com

Resumen

Durante más de 20 años, desde 1987, hemos investigado sobre la enseñanza de la Psicología en la carrera de licenciatura de la UBA. A partir de 2004, en una nueva etapa en la organización institucional de la carrera de profesorado, nos hemos abocado a la indagación respecto de la formación de profesores en Psicología en la misma institución universitaria para el período entre 1965 y 1976. Al comparar los primeros datos recogidos tanto a través de entrevistas como de documentación, sobre formación de profesores con los de la formación de licenciados, pudimos observar algunas cuestiones que despertaron nuestro interés y que entendemos aportan al debate sobre prácticas y saberes pedagógicos.

- a- Los entrevistados manifiestan que durante su formación profesional, la opción por el profesorado, no era considerada valiosa por los estudiantes de la licenciatura.

Mientras la carrera de licenciado y su posterior inserción laboral para el egresado son muy bien consideradas y apetecibles, la carrera de profesorado es casi desconocida y por tanto no atractiva para la misma población testimoniante (egresados de la licenciatura). Resulta llamativo que a pesar de esa circunstancia, muchos de los entrevistados eligieron desempeñarse en la docencia universitaria. En algunos casos, esta, se extendió por más de 20 años. A la hora de ser consultados sobre la necesidad de una formación docente específica, la respuesta casi unánime fue considerarla innecesaria, y que a los efectos de la construcción de su identidad profesional, se “hicieron solos”.

- b- Los entrevistados, al ser interpelados para que identifiquen docentes significativos de la carrera de profesorado, no logran nominarlos.

A diferencia de las respuestas obtenidas en la investigación con graduados, ex estudiantes de la licenciatura, abundan nombres de profesores y recuerdos sobre los recursos didácticos que estos utilizaban en sus clases. Incluso, algunos entrevistados reconocen haber imitado en sus inicios como docentes a estos profesores.

- c- El número de egresados de la carrera de profesorado es considerablemente menor que la de los egresados de la licenciatura en Psicología del mismo período.

Los egresados del profesorado representan aproximadamente el 2,5% del total de egresados de la licenciatura, valor que se ha mantenido casi sin modificaciones hasta nuestros días.

Nos preguntamos si el carácter de disciplina pragmático - normativo de la Didáctica y los enfoques sobre la Pedagogía, (identificados a partir del análisis de planes de estudio y programas de materias) en los momentos fundacionales de ambas carreras (1957/58) a partir de las propuestas programáticas y bibliográficas para la formación docente desde la Facultad de Filosofía y Letras, colisionaron con las propuestas predominantes en la enseñanza del psicoanálisis y con las expectativas de intervención social transformadora promovida desde diversas experiencias (particularmente en la educación popular) y las consideraciones respecto de la subjetividad que proponían voceros y bibliografía con la perspectiva de la intervención social y en la Salud Mental en aquellos años.

Para aproximar alguna respuesta, hemos interpelado textos, testimonios y documentos de época que nos permitieran comprender las particularidades de la formación de docentes en el contexto descripto.

Presentación

Desde hace varios años, este equipo de investigación dirigido por la Dra. Ana Diamant, se ha centrado en reconstruir algunos aspectos de la historia de la enseñanza de la Psicología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), a través de una metodología enmarcada en la historia oral. En una primera etapa se concentró en indagar respecto de la formación de psicólogos desde la creación de la Carrera de Psicología (1957) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y luego ha centrado su atención – y continúa – en la formación de profesores universitarios para la misma disciplina.

El equipo, ha optado por priorizar metodológicamente su trabajo utilizando los recursos metodológicos que provee la historia oral (Schwarzstein, 2001; Arfuch, 2002; Candau, 2001) desarrollando la tarea de recolección y sistematización de testimonios recogidos en entrevistas que permitieron recuperar información referida a la temática en cuestión, desde la perspectiva del protagonista, sobre la que o no se dispone documentación o la misma es escasa o dispersa. Esta decisión metodológica se sostiene, entre otros fundamentos en la idea de que

“(…) la fuente oral, la transmisión de hechos en el tiempo mediados por la palabra, convoca a investigadores de diversas disciplinas con el objeto de elaborar y abordar documentos estableciendo puentes entre la memoria de las personas, sus trayectorias existenciales y los contextos espacio temporales de los acontecimientos relatados. Es la voz, el gesto, la actitud corporal la que dice algo del acontecimiento, es el hoy trayendo el ayer.”(Thompson, 1993).

Así como también en los supuestos de que:

“Considerar una fuente oral tiene un antes procedimental en otras fuentes preexistentes – la investigación previa a la entrevista y la estructuración de la misma - un durante - en la mediación con el entrevistador - y un después - en la interpretación y el análisis del contenido del testimonio - y finalmente la confrontación con otro tipo de fuentes.” (Diamant & Cazas, 2010).

El valor de los testimonios como recurso metodológico para la investigación, supone, como valor agregado, que esos testimonios hechos documento, re - presentan, re - ubican, integran en un relato mayor, historias y coyunturas, reponen sentidos y tanto voceros “consagrados” como anónimos, son calificados al momento de documentar y archivar – en el sentido del archivo como lugar de trabajo – como protagonistas de una parte de la historia reciente de la educación, de la ciencia, de la enseñanza (Diamant & Cazas, 2010) trayendo versiones y opiniones a partir de marcas recuperadas de su historia personal y profesional.

Con este enfoque y algunas salvedades metodológicas, se pretende hacer foco en esta presentación, indagando sobre las características de la formación docente de los primeros psicólogos (tanto los titulados como los que no poseían titulación de profesor) que ejercieron la docencia como un ámbito más de su campo de desempeño profesional.

El desdibujamiento de la carrera de profesorado

Analizando detenidamente los testimonios recogidos en el marco de la investigación, se ha podido observar lo que se ha denominado un desdibujamiento de la carrera de profesorado en el ámbito de la psicología en la UBA.

A continuación se desarrolla el análisis de tres cuestiones que sostienen en parte esta idea de desdibujamiento enunciada.

- Los entrevistados manifiestan que la opción por el profesorado, no era considerada valiosa por los estudiantes de la licenciatura.

Mientras la carrera de licenciatura y su posterior inserción laboral para el egresado son muy bien ponderadas, la carrera de profesorado es casi ignorada por la misma población testimoniante. Resulta llamativo que, a pesar de eso, muchos de los entrevistados eligieron la docencia universitaria como tarea profesional. En algunos casos, esta, se extendió por más de 20 años. A la hora de ser preguntados sobre la necesidad de una formación docente, estos, responden que no era necesaria y que se “hicieron solos”.

A continuación, algunos fragmentos de testimonios en esta línea:

P: “En esa época, con sus compañeros de la licenciatura ¿se hablaba de la opción del profesorado?

R: “No, no. ¿Sabes lo que pasa? Yo no sé si sigue pasando ahora, es el que se recibía ¡pum! caía en el consultorio. Como el modelo médico. El médico que se recibe ¿qué idea tiene? El 98% van al consultorio y los otros van a investigación o a otras cosas, pero el modelo médico era el que predominaba, así que, por ahí no les interesaba la docencia, pero curiosamente pensaban que la docencia se ejercía sin necesidad de tener ningún atributo en especial, sin tener elementos de didáctica o de pedagogía, que el que sabe una disciplina, sabe enseñarla.

P: ¿Y cómo se enteró Ud. que la carrera ofrecía esa opción del profesorado al ingresar, había alguna gacetilla, o usted preguntó?

R: Eso no lo recuerdo, pero uno siempre estaba más o menos pendiente de los compañeros y en el Departamento de Psicología había algunos docentes que eran compañeros también.”ⁱⁱ

La práctica clínica, aparece - en las respuestas de los entrevistados y en los datos estadísticos - casi como una opción única de formación para el egresado de la carrera de Psicología. La docencia parece no resultar ni atractiva ni importante, ni ocupar un lugar preponderante a la hora de formarse pero si es una opción al momento de la inserción

laboral en el nivel universitario. La idea que saber la disciplina es suficiente formación para el ejercicio de la docencia, se repite en otros testimonios:

“(...) no tengo un solo recuerdo de habernos transmitido algún concepto de pedagogía o alguna instrucción, alguna orientación al respecto, se suponía que si sabíamos la materia, teníamos que saber enseñar. Era un presupuesto bastante generalizado en todas las cátedras.”ⁱⁱⁱ

En otros testimonios aparecen comentarios que una vez interpretarlos permitieron arriesgar como analizador el concepto de “autoengendramiento” en relación a su formación como docentes:

“(...) mi ejercicio docente es más bien, hasta donde me da el ‘cuero’, por idoneidad, no por formación académica.”^{iv}

“(...) la gran mayoría, todo lo que tengo de docencia en la práctica lo aprendí ahí en la facultad, yo no tenía la menor idea de la docencia.”^v

La necesidad de la formación específica para la enseñanza tampoco fue considerada en otros espacios de capacitación y actualización que proponían cursos y seminarios valorados para los egresados de la carrera de Psicología, ni desde la perspectiva privada, la institucional o la mirada corporativa/gremial, tal como se materializa en planteos como el de quien fuera uno de los presidentes de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires:

“(...) y allí tampoco a nadie se le ocurría, estaba ausente en el imaginario de los psicólogos hacer algún curso, alguna formación complementaria para ejercer la docencia”^{vi}

- Los entrevistados, al preguntarle por docentes significativos de la carrera de profesorado, no logran nominarlos, adscribirlos a materias.

A diferencia de las respuestas obtenidas en la investigación con ex alumnos de la licenciatura, aquí los testimoniados no logran recordar nombres de docentes ni acciones específicas por ellos desarrolladas.

Entre los primeros abundan nombres de profesores y recuerdos sobre los recursos didácticos que estos utilizaban en sus clases, la bibliografía que proponían, las experiencias que sugerían. Incluso, algunos entrevistados en su desempeño como profesores, reconocen haber recuperado de ellos gestos de oficio y modalidades comunicacionales, en sus inicios como docentes.

Esto puede observarse en varios testimonios, como los que citan a continuación:

P: De la cursada del profesorado, recuerda alguna experiencia significativa o algún docente que lo haya sorprendido con alguna propuesta de trabajo, algo que saliera de lo común?

R: No, no. Absolutamente. Para nada...

P: ¿Recuerda el nombre de algún docente?

R: No. Y eso es significativo. A parte de la edad, que a uno se le borran tantas cosas.

P: ¿Y si le pregunto por algún docente de la licenciatura?

R: De la licenciatura sí.^{vii}

Lo mismo sucede al momento de recordar compañeros de cursada:

P: ¿Recuerda algún compañero de la licenciatura que haya hecho el profesorado, que haya compartido con Ud. una materia?

R: No recuerdo, no.^{viii}

En investigaciones anteriores de este equipo, se trabajó con los primeros egresados de la carrera de Licenciatura en Psicología (Diamant, 2010). Allí pudo verse como abundan los nombres de docentes así como anécdotas de las épocas de estudiantes. En el caso de la carrera de profesorado, se repite casi sin variantes, el fragmento arriba citado. Los entrevistados no logran recordar los nombres de sus docentes de profesorado y tampoco el de algunos de sus compañeros.

- La relación entre el número de egresados de la carrera de profesorado y de la licenciatura es constante - aún con el paso de los años, más de 50 - siendo considerablemente menor el primero.

Los egresados del profesorado representan aproximadamente el 2,5% del total de egresados de la licenciatura. Se ha podido ratificar, a través de documentación existente, que la cantidad de egresados de la carrera de profesorado era poco significativa en relación con la cantidad de egresados que tenía la licenciatura^{ix}, dato que persiste estable. Por otra parte, esta situación se corrobora en lo dicho en múltiples testimonios, como el siguiente:

P: “¿Y recordás, en la carrera de psicología, cómo se valoraba el tema del profesorado?

R: La gente que estudió conmigo, que se recibió conmigo de licenciada, no estudiaban profesorado. En mi caso, como yo ya estaba orientada hacia la docencia, porque ya

trabajaba en escuelas, y toda mi idea era seguir la docencia, porque a mí siempre me gustó enseñar... Para mí era una salida necesaria, y no había dudado, de hacerla. Pero no es que mis compañeros lo iban a hacer. No, no éramos muchos.”^x

Otro testimonio que reitera el dato de la escasa matrícula en el profesorado en relación con la licenciatura es el siguiente:

P: “*El profesorado, dentro de la carrera, ¿qué lugar tenía?, ¿cómo era visto?*

R: “*La matrícula, muy escasa, claro. Porque como te dije, recibíamos una formación freudiana, psicoanalítica, y entonces se pensaba ‘la salida tiene que ser el consultorio’, otro ámbito, no el educativo. Como yo venía con una formación educacional, pensé ‘¿qué dice UBA, desde la formación docente?’ y ahí fue cuando hago la carrera pedagógica, didáctica”.*^{xi}

Con este panorama testimonial, que refleja una tendencia de época al interior de la Carrera de Psicología, es que se ratifica la idea de una especie de desdibujamiento de la carrera de profesorado con relación a la carrera de licenciatura y respecto de su importancia y valoración por parte de los entonces estudiantes y también de los graduados de licenciatura que hubieran tenido la oportunidad de abordarla como segundo trayecto de formación profesional.

¿Cuáles podrían ser los motivos de ese desdibujamiento? ¿El interés por el área de la práctica clínica en salud mental, que estaría opacando otras posibles inserciones profesionales? ¿El hecho de que por un conjunto de motivos, el campo profesionalizado de la educación no resultara relevante para los egresados de la licenciatura de aquella época?

La propuesta de formación docente de los ´60

Una de las preguntas que se hace este equipo de investigación, es si la propuesta académica y bibliográfica que promovía la formación docente y que se ofrecía a los egresados de la licenciatura en psicología, resultaba “atractiva”. Durante la década de 1960, tanto en la Argentina como en otros países latinoamericanos, se desarrollaron proyectos con el objetivo de una reforma educativa integral. Esta estuvo promovida por organismos internacionales y por los EE.UU, y trasuntaba propuestas desde un marco teórico que podría ser asociado al neoconductismo. En el caso argentino, esta reforma se hizo de la mano de una dictadura militar (iniciada en 1966) que dejó sus marcas en la vida universitaria a partir de lo que fue la “noche de los bastones largos” y las renunciadas masivas de docentes y profesores. Con estos antecedentes, el equipo se abocó a revisar los programas oficiales de una de las materias de la formación docente ofrecida a los noveles psicólogos de la UBA: Didáctica General, que es a su vez la que hoy enseñan sus integrantes.

Durante el período 1960 – 1970, según puede observarse en los programas oficiales que se encuentran archivados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la cátedra de Didáctica General para profesorado estuvo a cargo de dos profesores: Manuel Horacio Solari (profesor titular) y Aníbal Villaverde (profesor asociado). Promediando la década, se incorpora Nydia Elola como profesora adjunta. Un dato de interés es que dentro del período 1963 -66, correspondiente al gobierno constitucional del Dr. Humberto Illia, se abre una cátedra paralela con una fundamentación diferente, que retomó aportes del escolanovismo ajustado a los nuevos tiempos y una perspectiva de compromiso social. Durante 1965, esa cátedra paralela, estuvo a cargo del profesor Ricardo Nervi, de la que sólo se han hallado programas del primer y segundo cuatrimestre de ese mismo año. Es de suponer que como resultante de las constantes interrupciones del orden constitucional y de la vida académica conforme a la vigencia del Estatuto Universitario, esa cátedra dejara de funcionar en 1966.

Si se observan los contenidos que se desarrollan en ese período, prestando particular atención a los que tanto aparecen como desaparecen de las propuestas programáticas, puede notarse el paulatino avance de la teoría curricular estadounidense y de las ideas neoconductistas en el campo de la enseñanza.

El programa de 1960, del profesor titular Manuel Solari, gira en torno a la idea de acción didáctica. Dedicar una unidad a la cuestión del método y también a la evaluación de resultados. El del profesor asociado Manuel Villaverde, no presenta mayores cambios. La bibliografía muestra una mayoría de autores extranjeros y en especial anglosajones. A medida que se avanza en la década en estudio, se observa que conviven diversos autores en la bibliografía presentada. Entre 1960 y 1965 figuran obras de Herbart, Dewey, Aebli, Larroyo, Stocker e incluso Skinner. A partir de mediados de los ´60, aparecen nuevos autores, algunos de ellos nacionales y contemporáneos en la bibliografía de los programas oficiales de la materia. Así figuran Cirigliano y Zanotti, dos de los referentes de lo que Pineau (2006) denomina la “modernidad excluyente”. También inauguran su presencia documentos de organismos internacionales como UNESCO. Esto último también es destacado por Pineau (2006).

Si bien los autores que integran la bibliografía de Didáctica General desde 1960, no desaparecen de esta, comienzan a compartir el espacio con las nuevas perspectivas, incorporando otros voceros con otros puntos de vista.

Los contenidos de la materia van reflejando estos cambios que se producen en la bibliografía y recíprocamente. En 1963 ya aparecen consideraciones sobre el planeamiento de la enseñanza y un año después la instrucción programada como técnica de la enseñanza. En 1965 comienza a instalarse la idea de currículum con un primer punto que propone el abordaje

de la organización y selección de los contenidos. El testimonio de quien fuera una docente integrante de la cátedra del Profesor Solari, resulta claro al respecto:

“...entonces apareció el currículo, aparecieron los objetivos y, obviamente, apareció la evaluación. Es decir, la evaluación, cuando yo recién me había recibido y empecé a trabajar en la cátedra de Didáctica. Eso ya era año 58 más o menos, y entonces lo que me encargó el Jefe fue meterse con este tema, que es tema nuevo.”^{xii}

La teoría curricular estadounidense y el enfoque de la planificación por objetivos, va ganando terreno a lo largo de la segunda mitad de la década. Para 1971, el programa tiene por primer unidad “La tecnificación de la didáctica”, otra dedicada a curriculum y se incorpora de pleno el tema de las técnicas audiovisuales para la enseñanza. Se suman autores como Avolio de Cols y Jhonson. A modo de referencia, vale mencionar que para 1976, el programa de la materia había quedado perfectamente alineado con la teoría curricular, el planeamiento por objetivos y la instrucción programada. La bibliografía se reduce a solo cinco textos, desapareciendo todo los demás autores de distintas corrientes teóricas que habían integrado la bibliografía hasta ese momento. Entre esos cinco libros, dos son de autoría de Bloom y Taba.

Resulta pertinente también observar cuáles eran los temas de los trabajos prácticos que los alumnos regulares debían realizar para aprobar la asignatura. Esto permite ver en dónde estaba puesto el foco de interés de la materia. En la primera mitad de los ´60, los temas tenían que ver con los hábitos de estudio de los alumnos y las formas de organizar adecuadamente las tareas de aprendizaje. En 1965 y 1966 los trabajos tenían que ver con investigaciones sobre la aplicación de la instrucción programada a la escuela media. En 1969 los alumnos regulares debían trabajar sobre la confección de pruebas objetivas. Si bien se mantuvo en los programas de toda la década la presencia de temas como el trabajo en grupos y algunos autores escolanovacionistas en la bibliografía de la materia, queda claro que a la hora de acreditar la asignatura no eran esos los temas prioritarios.

Merece una mención la ya citada cátedra paralela que funcionó, al menos, en 1965 a cargo del profesor Nervi. Sus programas no mencionan ninguna bibliografía, lo cual resulta llamativo ya que no era lo habitual en la época. En los contenidos hay muchas coincidencias con los programas de la cátedra de Solari y Villaverde. Pero se destaca una unidad titulada “El medio geográfico, económico, y sociocultural”. Podría pensarse que allí aparece tímidamente la idea de contextualizar la enseñanza y los aprendizajes escolares en función de los tipos de escuela y de sus comunidades de pertenencia.

Pensando en la enseñanza

Con estos antecedentes, los integrantes del equipo se preguntan ¿Qué consecuencias tuvieron para la enseñanza de la psicología, estas ideas y concepciones en y sobre la formación docente? ¿Su perdurabilidad en el tiempo, llega a nuestros días? Si se considera que estas ideas y concepciones no pueden ser inocuas al momento de pensar la enseñanza misma de la disciplina, se debe analizar cuáles son las consecuencias concretas sobre esta.

En el equipo se piensa que efectivamente, no solo la enseñanza de la psicología de la época estuvo influenciada por estas concepciones sobre la formación docente, sino que su legado se extiende hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas:

ARFUCH, L. (2002) *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

CANDAU, J. (2001) *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol. Buenos Aires.

DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

DIAMANT, A. y CAZAS, F. (2010) *Re – lecturas sobre las narraciones de trayectorias de docentes universitarios en la UBA del S XX*. Presentado en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. 2010.

PINEAU, P. y otros (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Ed. Colihue. Buenos Aires. Parte I punto II.

SCHWARZSTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

THOMPSON, P. (1993) *Historias de vida y análisis del cambio social* en Aceves Moyano, J. (comp.) Historia Oral. México.

LO SOCIOCULTURAL Y LO HEGEMÓNICO EN LOS TEXTOS ESCOLARES DEL PAÍS VASCO

Gurutze Ezkurdia Arteaga gurutze.ezkurdia@ehu.eus

Karmele Perez Urraza karmele.perezu@ehu.eus

Begoña Bilbao Bilbao begona.bilbaobilbao@ehu.eus

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

INTRODUCCION

En el presente trabajo se expone la evolución del sistema educativo, y en concreto el desarrollo del curriculum, en el País Vasco desde comienzos del siglo XX hasta hoy día. El País Vasco, situado en los territorios de Francia y España, tiene un sistema educativo complejo y compartido entre estados y territorios administrativamente autónomos. Tiene un idioma minorizado, el euskara, que es oficial en la parte sur del territorio y vehículo de comunicación en la enseñanza. El sistema educativo estatal reproduce la cultura hegemónica del estado a través del curriculum oficial estatal prescrito. Este currículo tiene sus adaptaciones curriculares en un nivel inferior, en las administraciones educativas autónomas, y son las editoriales las que realizan la transposición didáctica de los contenidos prescritos al soporte escolar por excelencia, el libro de texto. En esta transposición se vehiculizan contenidos hegemónicos pues intervienen tanto las editoriales autóctonas o locales como otras foráneas o de ámbito estatal. En esta ponencia se pretende analizar el contenido desarrollado en los libros escolares de Conocimiento del Medio (ahora, CC. SS. y CC. NN), en relación a su contexto de referencia: sociocultural o relativo a lo vasco, y hegemónico o relativo al estado.

El sistema educativo vasco actual tiene su origen en el siglo XIX, cuando como consecuencia de la Revolución Francesa, en 1806, se implanta en Francia la llamada Universidad Napoleónica, como sistema educativo nacional laico y como competencia exclusiva del Estado. Se estructura de modo centralizado y uniforme, imponiéndose el francés como lengua nacional y de cultura para socializar al nuevo ciudadano en los valores liberales de la revolución. Siguiendo al modelo francés, en 1857 se aprueba en España la Ley Moyano, que impone el castellano y su cultura como elementos socializadores en el nuevo sistema de enseñanza público. A lo largo del siglo XX, en función de la ideología del grupo dominante en el Gobierno, alternan sucesivamente leyes liberales y conservadoras, siendo el periodo más progresista el correspondiente a la II República (1933-39), en la cual la renovación pedagógica adquiere sus cotas más altas. Como consecuencia de la Guerra Civil española, a partir de 1936, la dictadura franquista ejerce un control férreo de la enseñanza, que pervive prácticamente hasta finales de los años sesenta, cuando el retraso con respecto a otros países europeos moviliza a los tecnócratas en sus ansias de regeneración económica y cultural. Por esta razón, desde 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, en principio mucho más progresista que las anteriores heredadas del franquismo, se produce un aflorar de experiencias pedagógicas renovadoras desde el ámbito de reconstrucción nacional vasca. Así surge el llamado movimiento de las ikastolas, o escuelas vascas, en las que la lengua vehicular es el euskera y los contenidos culturales que se transmiten a través de la enseñanza son recogidos del acervo cultural vasco. A comienzos de los ochenta, la legislación educativa

toma un marcado carácter bilingüe en las cuatro provincias vascas del sur, en donde el castellano y el euskera son considerados lenguas oficiales, y que se insertan en una España organizada en 18 autonomías y que es conocida como la España de las Autonomías. Esta nueva realidad sociopolítica implanta en la enseñanza diferentes modelos para la adquisición lingüística, que de facto se convierten en tres líneas curriculares condicionadas por el idioma en que se imparte la enseñanza. Se constata así que, en función del idioma vehicular de la enseñanza -euskara o castellano-, se desarrollan diferentes contenidos culturales. La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) de 1990, uniformiza las líneas curriculares del periodo anterior, el curriculum queda más cerrado y centralizado. En este contexto el curriculum está definido por el Gobierno estatal en más del 50% de los contenidos básicos desarrollados, comunes y obligatorios para las escuelas. La ley define el curriculum como «el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente» y compete al gobierno «fijar en relación con los objetivos expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes» (Art. 4). El resto del currículo es legislado por las Administraciones autonómicas vascas, que tienen transferidas las competencias en educación, salvo las universitarias. En esta ley, para la educación primaria se desarrolla un modelo integrado del curriculum, donde las disciplinas científicas y humanísticas quedan integradas en áreas de conocimiento interdisciplinares, tales como el “Conocimiento del medio natural, social y cultural” que es objeto de nuestro estudio. Esta ley, con ligeros cambios no sustantivos, ha estado vigente hasta la promulgación de la LCE (Ley de la Calidad de la Educación), también llamada ley Wert, que fue aprobada en diciembre de 2013. Desde el punto de vista del curriculum esta ley retorna la organización de los contenidos a la antigua Ley General de Educación de finales del franquismo, a través de establecer como modelo, el curriculum agregado. En esta ocasión, cada disciplina se convierte en el eje vertebrador de los contenidos de cada asignatura, de modo que el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural se convierte en dos asignaturas diferenciadas, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales. La primera recoge fundamentalmente el mundo de la Geografía e Historia, y la segunda, el de las Ciencias y la Tecnología.

En el estado francés, el curriculum se plantea de forma bastante similar. El control de la enseñanza también corresponde al Estado y el curriculum está muy centralizado desde su diseño gubernamental. Corresponde al Estado la definición de los objetivos generales de la política educativa, y él conserva la responsabilidad en la definición de las orientaciones pedagógicas, de los contenidos de la enseñanza, y de los diplomas que sancionan la formación dispensada.

DESARROLLO

En el País Vasco el control de la enseñanza obligatoria ha sido motivo de continúa controversia y pugna entre las autoridades autóctonas y estatales. Ha sido criticado el conocimiento que a través del curriculum vehiculiza la escuela, porque los modelos culturales mayoritarios y hegemónicos que transmite la escuela, dejan de lado los modelos propios de las culturas autóctonas. Así describe Dávila esta situación de comienzos del siglo XX (1997, p. 610): «la realidad escolar y educativa continuará estando dominada, como denunciarían los personajes ligados más o menos al nacionalismo vasco, con un magisterio español que desconocía la lengua del País, y por unos contenidos curriculares que no sintonizaban con las aspiraciones nacionalistas. [...] Las fuerzas políticas del nacionalismo y sus organizaciones aunque no podían aspirar a introducir el euskara en la estructura de la escuela existente, promovieron experiencias paralelas: ikastolas, escuelas de barriada, escuelas vascas. Alrededor de estas experiencias surgirán los libros de texto escolares, concebidos para una población vascoparlante y cuya escolarización se lleve a cabo en euskara». Se puede afirmar que, en la evolución de la enseñanza del País Vasco, se han producido distintos movimientos de resistencia y regeneración cultural frente a la regulación estatal centralizadora y uniformadora. Si la sociedad y las relaciones sociales son fruto de relaciones de poder, y éstas engendran conflicto, la realidad social es cambiante, dinámica e incluso contradictoria. Así por ejemplo en el Estado democrático, frente a un Estado-nación unitario o hegemónico la realidad dibuja un Estado plurinacional, formado por grupos lingüísticos, cultural y socialmente diferenciados (Iztueta, 2000, p. 37-132). El grupo étnico se diferencia de los demás en características socioculturales definidas y tiene una lengua y cultura propias. La voz *Ethnia* viene del griego *Ethnos* = pueblo y dejando a un lado las características físicas, es un grupo caracterizado por una cultura, una lengua, unas ideas y creencias socialmente admitidas (Iztueta, 2000: 109). Iztueta se basa en la diferenciación que hace Tönnies respecto a concepto de comunidad, *Gemeinschaft*, y al de sociedad o asociación, *Gesellschaft*. En el primero se priorizan las relaciones familiares, de gens en sentido amplio, en el que priman el sentido colectivo por encima del individual; en el segundo, por el contrario, el interés individual prima sobre el colectivo.

Ahora bien, la mayoría de los estados están basados en unidades políticas que nada tienen que ver con las comunidades étnicas o socioculturales (Iztueta, 2000, p. 114-115), es necesario por tanto, distinguir claramente la nación y el Estado. Si atendemos al origen de la palabra, nación proviene del latín, *Nascor*, y quiere decir *nacer*, y en estricto sensu quiere decir comunidad de relaciones étnicas. La lengua, la raza, las costumbres, la pertenencia al territorio, la herencia cultural de los antepasados, la querencia de sobrevivir como grupo, y factores objetivos y subjetivos diferenciales conforman la nación étnica, sobre los que se

edifica la comunidad étnica. La nación en sentido étnico, es una realidad social mucho más antigua que la estatal.

El Estado, por el contrario es una institución creada sobre relaciones ideológicas, jurídicas y políticas. La unidad de grupo que logra el Estado, en muchas ocasiones conseguida por las guerras y conquistas más que por el convencimiento de los ciudadanos, no se asienta sobre bases étnicas, sino principalmente, sobre razones económicas y políticas e históricas. Por ello, la mayoría de los Estados actuales, siendo plurinacionales, no están organizados en base a las fronteras socioculturales de las naciones, como lo son los casos de Cataluña y Euskal Herria que disponen de territorio en el sur del estado francés y en el norte del español. El fundamento del Estado se basa en las instituciones creadas jurídicamente y en el relato histórico construido por él mismo para justificar su razón de ser, e implantado gracias al control del poder.

La mayoría de los estados europeos, y ni qué decir de los del resto de continentes, son estados plurinacionales, lo que da pie a que se planteen tres tipos de realidades conflictivas (Iztueta, 2000, p. 110): Una, que la mayoría de los Estados-nación o naciones políticas no se basan en realidades etno-históricas. Dos, que algunos pueblos concretos se encuentran divididos entre varios estados. Tres, que el ser un grupo étnico no ha traído como consecuencia el ser o haber sido una nacionalidad que haya tenido organización política propia. Estos tres conflictos se relacionan con tres tipos de de naciones: la nación política, en el caso en el que el Estado crea la nación, aunque en muchas ocasiones no tenga ningún antecedente histórico; la nación cultural, que recoge la idea de pueblo en sentido étnico, y en el que los derechos de la nación no se sustentan en los ciudadanos que conforman esa realidad, sino en los derechos de la comunidad a la que pertenecen; en tercer lugar, los Estados que han contado con realidad nacional y organización política antes de 1795.

El curriculum oficial

Una de las matrices o pilares básicos del Estado-nación (Ezkurdia, 2004, p. 38) es el individuo, que en el proceso de socialización escolar aprende a ser ciudadano y trabajador/propietario. Al tomar conciencia de sí mismo se constituye en sujeto político o ciudadano, sujeto económico o trabajador/propietario y sujeto cultural o “indígena” entendido como miembro de una nación. Este último, gracias a la carrera pedagógica cursada en el sistema educativo, se homogeneiza en la cultura oficial o hegemónica del Estado (Bernstein, 1999). Uno de los fines del sistema educativo y del currículum, la implantación de una cultura hegemónica, gracias a la selección de contenidos en el currículum por parte de las clases dirigentes o hegemónicas del Estado creando, así, una identidad personal y pedagógica en cada uno de los individuos escolarizados.

Sabido es que los profesores utilizan el libro de texto tanto en la planificación como en el desarrollo de la docencia ya que les es de gran ayuda en el desarrollo de sus actividades

profesionales. Cuando se dice que los profesores son los que desarrollan la programación del aula, no podemos olvidar que éstos tienen como fuente de su planificación el libro de texto. Por tanto, el libro de texto ordena lo que ha de hacerse en la escuela, marcando de paso la trayectoria de la escuela. El currículum que se selecciona en el libro de texto (Gimeno Sacristán, 1988, p. 20), al decidir el contenido que se desarrolla en la enseñanza obligatoria, muestra el modelo cultural que se ha seleccionado para enseñar en la escuela, fruto de una opción política que tiene un significado cultural y social. Es el modelo cultural que se trabajará en la escuela, es decir el currículum real.

El proyecto cultural que se quiere enseñar en la escuela y a través del currículo está reflejado en los contenidos. No es sólo lo que tienen que estudiar los y las estudiantes, sino que cumple un papel determinante en la transmisión de modelos culturales, y como afirma Lerena (1985, p. 115), cumple la función de conservar el modelo de cultura legítimo. El libro de texto además de hacer la interpretación del currículo oficial, propone los ejercicios más convenientes para realizar la evaluación de la enseñanza. En sus páginas proponen una visión unilateral del mundo y de la realidad tanto a través del texto escrito como del contenido iconográfico. Al utilizar los dos códigos el mensaje se refuerza y tiene mayor influencia en la construcción del pensamiento del alumno o alumna. En definitiva, lo que el estudiante aprende es lo que viene en el libro de texto, que tal y como dice Apple (1996, p. 24) «son el artefacto que constituye el currículum real en la mayoría de las escuelas». En este sentido, Gimeno Sacristán (1983, p. 66) remarca que esa influencia afecta también al profesorado cuando dice que «los libros de texto han contribuido a configurar y a mantener toda una metodología, han sido los auténticos intermediarios entre las orientaciones oficiales y la práctica real, pues no sólo han delimitado el contenido a transmitir, sino también han dirigido al profesor».

El conocimiento del medio físico, social y cultural

Podemos afirmar que la identidad la construimos de forma dinámica en un espacio y en un tiempo personal y colectivo, es decir, en el contexto de la comunidad sociocultural en la que vivimos. Castells (2000, p. 29) nos indica que «la construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal».

El niño o la niña establece estas relaciones intercomunitarias con su medio próximo –familia, barrio, calle, círculo de amistades...- en el idioma que caracteriza culturalmente a ese entorno físico y social, es decir, en un pueblo y en una clase cultural con su lengua e historia propia, con las cuales se identifica y se reconoce de modo dinámico, porque como dice Manuel Castells (2000, p. 28) la identidad es fuente de sentido y experiencia para la gente, ya «por

identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido».

En el entorno próximo (familia, aldea, pueblo o ciudad) la persona tiene su medio vital de crecimiento personal y de construcción de su identidad cultural, social y política, y es precisamente, a través de la enseñanza obligatoria de los primeros años escolares donde la persona se inicia en la construcción de su personalidad y de su identidad (Apalategi, 2001, p. 133). En este sentido, podemos distinguir entre el conocimiento elaborado desde la cultura aprendida en nuestro entorno, de aquella otra cultura enseñada de modo sistemático y hegemónico a través de la socialización metódica ejercida por la escuela. En el primer caso, la cultura no aparece como un sistema cerrado y prescrito; al contrario, se trata de un sistema de integración de valores abierto y dinámico, en continuo proceso de transformación, un sistema que proveniente de los nuestros ancestros que para su supervivencia y para que sea fuente de sentido para el individuo, precisa de un continuo proceso de intercomunicación y de reelaboración intelectual y emocional, tanto en el ámbito personal como sociocultural de cada individuo.

El alumno o alumna encuentra en el medio sociocultural próximo su patrimonio cultural conocido y reconocido. En ese medio, que es fundamental para la construcción de su personalidad e identidad, realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de lo conocido hacia lo que no conoce, de su entorno más próximo al gradualmente más lejano (Delval, 1981, p. 33-36; Apalategi, 2001, p. 121). Ahora bien, en la escuela ese aprendizaje y construcción de conocimiento tiene un carácter social. Se aprende en interacción con el medio y con otras personas, aprendizaje que es facilitado por los artefactos didácticos que el profesorado pone en manos del niño o niña. En este caso el libro de texto es el artefacto didáctico que el profesorado pone en la llamada “zona de desarrollo próximo”, y que es «el espacio psicológico compartido en donde el profesorado construye ambientes para el desarrollo intelectual de sus alumnos y alumnas y éstos construyen conocimientos más profundos del legado cultural que establece el currículum» (Newman, D.; Griffin, P.; Cole, 1991, p. 78). Entendemos que el medio sociocultural es valioso para enriquecer la cultura del alumno o alumna, y por esta razón, en el currículum oficial escolar los contenidos propios de ese entorno deben tener cabida para que el aprendizaje sea más significativo para los escolares.

Los niños y las niñas al aprender utilizan sus conocimientos previos, y para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo es necesario partir del nivel de desarrollo del alumno o alumna. El o la estudiante construye realidades significativas a través del aprendizaje y de ese modo moldea su identidad. Por lo tanto, lo importante de un aprendizaje escolar de conceptos, procedimientos y valores es que sea significativo (Bilbao, 2002, p. 87). Por eso

nos parece sumamente importante analizar los contenidos que desarrollan los libros de texto para ver si parten del contexto cercano al alumno o alumna.

Diseño metodológico

La metodología de trabajo analiza el contenido reflejado en la iconografía en su relación al texto escrito, y de modo especial, en su relación con el contexto cultural de referencia. Así en el análisis de contenido que se ha llevado a cabo en nuestra investigación se plantea un vaciado sistemático de los iconos tomando como unidad de medida la página. En ella se ha medido la proporción de texto y el número de iconos por página. Cada icono ha sido contabilizado, medido, ubicado, clasificado por el número de colores utilizados, y, descrito su contenido, a través de 280 variables. Por último, cada icono ha sido clasificado en relación al contexto descrito en el discurso textual, por medio de seis últimas variables en las que se han distinguido seis contextos de referencia: sociocultural (o relativo a Euskal Herria), autonómico (País Vasco o Navarra), estatal (Francia o España), internacional, no definido y confuso.

En la base de datos elaborada al efecto, por una parte se especifican todas las características formales de los libros de texto analizados, y por otra se añade el contenido a que hace referencia cada icono. En este trabajo para aseverar nuestra argumentación teórica, aportamos datos recogidos sistemáticamente de tres conceptos básicos de cualquier cultura y de cualquier estado: la estructuración espacial, es decir, el espacio representado, en el que distinguimos dos conceptos paisaje y mapa; y el de la estructuración temporal o histórico, matrices que sostienen y delimitan el pasado y presente de un estado, es decir, lo que se ha sido y lo que se es y la imagen que se quiere proyectar a las futuras generaciones a través del libro de texto.

La muestra de libros está compuesta por más de un centenar de textos, correspondientes al 5º curso de primaria o equivalente (11 años), pertenecientes al área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el Estado Español, y, Geografía, Historia, Ciencias y Tecnología en el Estado francés. Incluimos en la muestra libros de texto publicados en euskara, francés y castellano, y partiendo del estudio diacrónico de los datos de investigaciones anteriores, se hace un estudio comparativo de la evolución del contenido de los libros actuales con respecto a los anteriores; a nivel sincrónico, se estudia el contenido estatal y sociocultural en cada libro de texto y en su relación con el grupo editorial de producción.

Los libros de texto analizados pertenecen a cinco periodos sociológica e históricamente significativos en la producción editorial vasca. El primero abarca de 1876 a 1975, periodo comprendido entre la abolición de los Fueros (Constituciones vascas) en 1876 y el final del franquismo en 1975. En este periodo destacan la época de esplendor educativo bilingüe de la II. República española (1930-36), y las primeras producciones de libros de texto consecuencia de la ley de 1970. El segundo abarca de 1975 a 1991, y recoge los procesos de implantación

del bilingüismo, las transferencias en materia educativa a los Gobiernos Autonómicos y la implantación de la LOGSE. El tercer periodo, desde 1992 a 2006, recoge la producción editorial de los últimos años de vigencia de la LOGSE y el boom editorial con la incorporación de editoriales foráneas a través de sus filiales vascas. El cuarto de 2006 a 2010, recoge los vaivenes legislativos que se producen en el periodo de transición de la LOGSE y LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación). Por último, distinguimos un último periodo entre 2010 y 2015, donde se incorporan libros de texto ajustados a las corrientes que promueve la nueva ley LOMCE, que distingue, en algunos casos, dos volúmenes separados el de CC.SS y el de CC.NN para el mismo curso.

La muestra analizada consta 34.283 iconos que corresponden a 105 libros de texto publicados entre 1876 y 2015. La mayoría de los libros analizados corresponden a los tres primeros periodos. En cambio, para los dos últimos periodos la muestra es más pequeña, 8 y 7 libros, respectivamente. Por este motivo analizamos las tendencias de presencia de la categoría mapa, paisaje e historia por separado.

Resultados

En los tres primeros periodos analizados, tal y como refleja el gráfico 1, encontramos que el espacio representado por mapas se mantiene a lo largo del tiempo, 7,47% en el primer periodo, sube a 12,97% en el segundo y vuelve a bajara a 7,93% en el tercero. en el caso de la historia, de 1,81%, 4,94% a 6,07%. En cambio el representado por paisajes baja oscilando entre el 10,15% del primer periodo, el 11,58% del segundo y el 7,93% del tercero. En el caso de la historia sube sin parar de 1,81% en el primero, a 4,94% en el segundo y a 6,07% en el tercero.

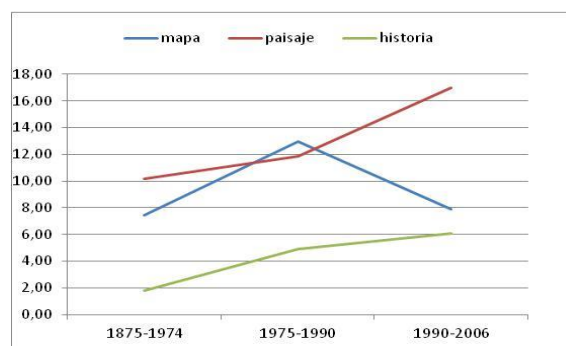


Gráfico 1: Presencia de los descriptores analizados desde 1875 a 2006.

En el gráfico 2 se observa un ligero aumento de la presencia de los descriptores analizados en los tres casos, el mapa pasa de 9,49% a 11,86%; el paisaje de 20,24% a 22,19%, y el histórico de 12,67% a 15,64%. En los tres casos podemos decir que son elementos que se consolidan en el discurso y que podemos considerarlos como elementos emergentes, sin duda.

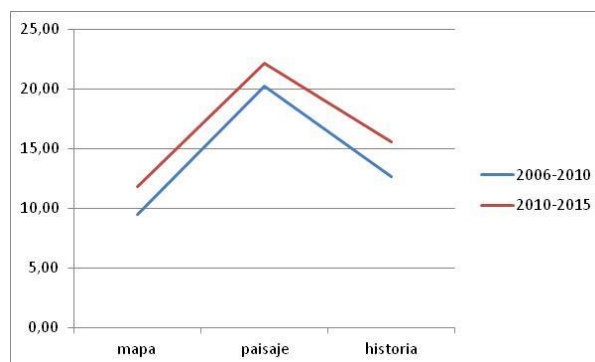


Gráfico 2: Presencia de los descriptores en los últimos diez años.

La tabla 1 nos presenta los tres conceptos analizados por editoriales tanto en valores absolutos como porcentajes:

Editorial	mapa	paisaje	historia
Txanela-Elkar	64 (42,10%)	18 (11,84%)	38 (25%)
Ibaizabal CC.SS.	45 (30,82%)	48 (32,88%)	43 (36,30%)
Ibaizabal CC.NN.	2 (0,81%)	22 (26,84%)	0 (0%)
Santillana CC.SS.	65 (24,75%)	94 (35,74%)	93 (35,36%)
Santillana CC.NN.	0 (0%)	84 (26,84%)	0 (0%)
SM. CC.SS	50 (11,11%)	92 (20,44%)	120 (26,67%)
SM. CC.NN	6 (1,57%)	76 (19,84%)	12 (3,14%)

Tabla 1: Presencia absoluta por libro y editorial (2010-2015)

Observamos en estos datos que tanto el mapa como el contenido histórico hacen referencia a contenidos de CC.SS. y no tanto a los contenidos de CC.NN.

Los mapas están muy presentes en las ciencias sociales, siendo su frecuencia de 45 a 65. La editorial local Elkar junto con la de tirada estatal Santillana, son las que utilizan el mapa con mayor frecuencia seguidas de SM.

El paisaje es frecuente tanto en los libros de CC.NN. como de CC. SS. Los datos reflejan que es un recurso muy utilizado por las editoriales de tirada estatal. El paisaje traslada un concepto de espacio muy neutro en una primera lectura, pero muchas veces esconde un contexto más politizado. Son los libros de la editorial Santillana y de SM, y en ambos libros, de CC.SS. y CC.NN. los que tienen mayor porcentaje de paisajes. En cuanto a la presencia de conceptos relativos a la historia observamos que son los libros de CC.SS. los que trabajan este concepto en un porcentaje muy superior al de los de CC. NN. Destacando el libro de Ibaizabal y Santillana en porcentaje de iconos históricos. Es de destacar como novedoso que SM presenta un porcentaje pequeño pero relevante de iconos relativos a la historia de la Ciencia en el libro de CC.NN.

Hemos basado el análisis de los conceptos planteados siempre en relación al contexto en el que se relatan. En la tabla 2 se analizan estos contextos, en %:

Editorial	Sociocultural	Internacional	Estatal	Sin contexto
Txanela-Elkar	47,37	28,29	0,66	23,03
Ibaizabal CC.SS.	4,11	9,59	47,95	38,36
Ibaizabal CC.NN.	0	0	0,8	99,19
Santillana CC.SS.	0,38	0	60,46	26,25
Santillana CC.NN.	0	0	0,8	99,2
SM. CC.SS	0,89	20,44	33,33	45,53
SM. CC.NN	1,31	9,66	1,57	87,47

Tabla 2. Contextualización de los descriptores (mapa, paisaje e histórico). 2010-2015

En la lectura de la tabla 2 vamos a diferenciar por un lado los conceptos trabajados en los libros de CC.NN. en los que la información en su mayor parte esta descontextualizada: Santillana e Ibaizabal rondan el 100%, seguidas de SM con un 87,47%.

En los libros de CC.SS. podemos afirmar que los contenidos contextualizados socioculturalmente se trabajan en los libros de la editorial local Elkar, que a su vez presenta la menor frecuencia de contenidos con referencia estatal. Esta editorial es también la que más mira al exterior ya que un 29% de ellos presenta referencia internacional. Llama la atención que este contexto sea el menos utilizado sobre todo por las editoriales estatales con presencia simbólica en algunos casos, rondando el 0% Santillana y SM.

Respecto al contexto estatal, los contenidos desarrollados por la editorial Santillana son claramente estatales 60,46%, seguida por la local Ibaizabal 47,95% y SM 33,33%.

CONCLUSIONES

Para concluir observamos que los tres conceptos analizados diacrónicamente nos hacen observar que son tres conceptos que tienen cada vez mayor presencia en los libros de texto actuales. En los tres casos podemos decir que son elementos que se consolidan en el discurso y que podemos considerarlos como elementos emergentes, sin duda.

Hay diferencias en el uso y en la contextualización de los tres conceptos analizados en los libros de CC.SS y en los de CC.NN. Parece que tanto los mapas, como el contexto histórico no tienen nada que ver con el conocimiento científico, que aparece descontextualizado en la mayoría de los casos. El paisaje se utiliza tanto en los libros de CC.NN. como CC.SS. El paisaje es frecuente tanto en los libros de CC.NN. como de CC. SS. Los datos reflejan que es un recurso muy utilizado por las editoriales de tirada estatal. El paisaje traslada un concepto de espacio muy neutro en una primera lectura, pero muchas veces esconde un contexto más politizado.

En cuanto a la presencia de conceptos relativos a la historia observamos que son los libros de CC.SS. los que trabajan este concepto en un porcentaje muy superior al de los de CC. NN.

Este concepto aparece asociado al estado en la mayoría de los casos y el contexto que trabaja es el estatal excepto en una editorial local, Elkar. Es de destacar como novedoso que SM presenta un porcentaje pequeño pero relevante de iconos relativos a la historia de la Ciencia en el libro de CC.NN.

En relación al estudio del contexto destacamos en una lectura diacrónica de los datos que conceptos trabajados en los libros de CC.NN. la información en su mayor parte esta descontextualizada. En cambio, en los libros de CC.SS. podemos afirmar que los contenidos contextualizados socioculturalmente se trabajan en los libros de la editorial local Elkar, que a su vez presenta la menor frecuencia de contenidos con referencia estatal. Llama la atención que este contexto sea el menos utilizado sobre todo por las editoriales estatales con presencia simbólica en algunos casos, rondando el 0% Santillana y SM. Respecto al contexto estatal, los contenidos desarrollados por la editorial Santillana son claramente estatales 60,46%, seguida por la local Ibaizabal 47,95% y SM 33,33%. En consecuencia, constatamos una distinción entre los contenidos socioculturales y los contenidos estatales transmitidos en el libro de texto. El estudiante encuentra menos contenidos relacionados con su entorno sociocultural de referencia y por el contrario, más contenidos relacionados con el contexto hegemónico del estado. Está claro que no se toman como objeto de contenido escolar los elementos que nos aporta la realidad sociocultural del estudiante vasco; en su lugar se erigen, como si se tratara de contenidos neutros, los seleccionados e implantados por las élites hegemónicas estatales. Como nos indica Apple (1996, p. 129): «Asumimos con demasiada frecuencia que la literatura popular, la cultura popular, las matemáticas y las ciencias populares son saberes fallidos. No es lo bastante real. El saber popular está patologizado, al menos en comparación con el curriculum académico vigente, que se considera edificante y neutral. Sin embargo, el curriculum vigente no es nunca un ensamblaje neutral de saber. Se basa siempre en una afirmación de la autoridad cultural». Por esta razón, sostenemos que los contenidos que se enseñan en la escuela a través del libro de texto deben recoger también las características del individuo étnico o socioculturalmente diferente, con el fin de trabajar la diferencia desde el conocimiento y desde el respeto hacia lo diferente. Los prejuicios provocan evitación, tratamiento soslayado u omisión del contenido relativo a esas realidades no oficiales y en muchas ocasiones, no reconocidas ni legitimadas.

Los contenidos socioculturales son parte del patrimonio cultural que un pueblo debe transmitir a las nuevas generaciones, también a través de la escuela. Estos contenidos le permiten al estudiante reconocer su cultura, disfrutarla, y convertirla en objeto de regeneración creativa. Se debe de ofrecer la oportunidad de comparar el pasado, y el presente, y de reconocer la dialéctica existente entre individuo y construcción social. Entendemos que reconocerse en su grupo de pertenencia contribuye a elevar su autoestima individual y social y revierte en la construcción de sus identidades en el ámbito escolar. Además el conocimiento de sociedades

diferentes culturalmente ofrece la posibilidad de desarrollar actitudes de respeto hacia los demás.

Los datos vienen a corroborar la influencia centralizadora del curriculum oficial en la elaboración de los libros de texto, de tal modo que, a pesar de que el idioma en que se imparte la docencia, es en euskera, y a pesar de que la publicación de los textos escolares se hace en euskera, el contenido desarrollado es significativamente hegemónico, es decir, responde cada vez más a un contexto de referencia de carácter estatal, en detrimento de la presencia de contenidos socioculturales vascos. Los libros de texto de producción autóctona (o autonómica) tienen una menor difusión, incluso en la propia comunidad autónoma, a pesar de producirse solo en euskera, o simultáneamente, en los dos idiomas oficiales.

Concluimos que la constatación de pocas diferencias en los contenidos relacionados con la geografía e historia para las variables analizadas –paisaje, mapa e historia- entre los libros de texto autóctonos y las editoriales estatales o filiales de ellas obedece a la función ideológica reguladora que ejercen los libros de texto en el sistema educativo reglado. El libro de texto se convierte en un instrumento de control ideológico hegemónico del curriculum. A un nivel de análisis interno del contenido que se presenta en los libros de texto se puede concluir que en los aspectos analizados –paisaje, mapa e historia- es bastante similar. Las editoriales uniformizan los contenidos para asegurar un uso genérico, una distribución estatal y, de ese modo, aumentar el número de ventas. A un nivel de análisis externo, a través del libro de texto se produce un control externo del curriculum al tener que ajustarse y cumplir la legislación vigente estatal. Estos dos niveles de análisis, interno –micropolítico- y externo –macropolítico- reflejan las dos caras de una moneda, que hacen que el libro de texto se convierta en un material didáctico, pero hegemónicamente ideologizado. A decir de Perez Urraza (2003, p. 451-456) el libro de texto es el espacio político-ideológico donde se desarrolla el currículo oficial, materialización jurídica del espacio simbólico tridimensional del Estado cuyos ejes son el idioma, el territorio y la cultura. En nombre de la universalidad de los contenidos, el Estado filtra ciertos contenidos quedando en segundo lugar las particularidades socio-culturales, de tal modo que a finales del s. XX y comienzos del XIX los contenidos de los libros de texto se contextualizan principalmente en el ámbito autonómico y estatal, relegando a un segundo plano el ámbito socio-cultural (Ezkurdia, 2004, p. 335).

Bibliografía

APPLE, M.W., Política cultural y conocimiento, Madrid, Morata, 1996.

BERNSTEIN, B., Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, Madrid, Morata, 1998.

BILBAO BILBAO, B., Kultura Erreferenteak Oinarritzko Hezkuntzako Curriculumean. Leioa, UPV-EHU, 2002 (Tesis Doctoral).

CASTELLS, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. I-III. Vol. II El poder de la identidad, Madrid, Alianza Editorial, 4 ed. 2000 (1999).

- DÁVILA, P., "Los libros escolares en euskera", en A. ESCOLANO (dir.): Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo régimen a la Segunda República (599-620 pp.), Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- DELVAL, J., "El conocimiento de los niños de su propio país", Cuadernos de Pedagogía, 75 (1981), pp. 33-36.
- EZKURDIA ARTEAGA, G. Identitatea eta Ingurunea Curriculumean. Leioa: UPV-EHU. 2004 (Tesis doctoral).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., La escuela a exámen, Madrid, Eudema, 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, J., "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación para el profesorado", Educación y Sociedad, 2 (1983), pp. 51-73.
- GIMENO SACRISTÁN, J., Una reflexión sobre la práctica, Madrid. Morata, 1988.
- IZTUETA ARMENDARIZ, P., Hezkuntza, Hizkuntza eta Boterea Euskal Herrian. Donostia, Utriusque Vasconiae. 2000.
- LERENA, C., Materiales de sociología de la educación y de la cultura, Madrid, Grupo Zero, 1985.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M., La zona de construcción del conocimiento, Madrid, MEC/Morata, 1991.
- PEREZ URRAZA, K., Zientzia, Teknología eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan, Leioa, UPV-EHU, 2003, (Tesis Doctoral).
- PEREZ URRAZA, K., EZKURDIA, G., BILBAO, B., "El paisaje: un concepto básico en el curriculum desarrollado en los libros de texto del País Vasco", Espacio, Tiempo y Educación, v. 2., n. 2 (2015), pp. 225-242.

PRESENCIA NEGRA EN AFROAMÉRICA Y CONTRANARRATIVAS: EL IDEARIO EDUCACIONAL DEL MOVIMIENTO AFROBRASILEÑO

Claudia Miranda –UNIRIO
mirandaunirio@gmail.com
 (Eje: Otras Educaciones)

Resúmen

La idea de "descolonización del pensamiento" se hace presente en las apuestas hechas por el movimiento social afro brasileño. El énfasis está en la percepción de la existencia de un argumento colectivo sobre las estrategias para luchar por el *tercer lugar* (una plaza intercultural). Por lo tanto, una proposición que cruza nuestras investigaciones sobre presencia negra en Brasil. Eso se relaciona con una lucha retórica en distintos espacios y por lo tanto, una agencia histórica de los colectivos que se conformaron como movimiento social afro brasileño. Así, estamos problematizando, en este artículo su responsabilidad por un avance ontológico en el país en términos de garantizar otras rutas de participación socio educativa para los jóvenes afro descendientes. Lo que se observa es un diseño de un nuevo *stablishment* caracterizado por esa "presencia otra" en los cursos universitarios en Brasil aunque hagan discursos conservadores y coloniales en todos los espacios de la sociedad. La plaza intercultural ha emergido, entonces, como un espacio de charla y conformación de parejas para enfrentar al *ethos* de la servilismo. Postulamos que la historia de la educación

de los afro descendientes de Brasil está en un momento de cambio decisivo y que tiene que ver con el reconocimiento de los puentes con la lucha que comenzó en Palmares. Pensar decolonialmente ayudó a los activistas y a las activistas a enfrentar la agenda social donde la lucha de clases siguió siendo el horizonte de la izquierda.

Palabras clave: Movimiento Negro de Brasil; Afroamérica; Contranarrativas; Ideario educacional negro.

Introducción

La Ley Imperial nº 3353, conocida como Ley Aurea, fue promulgada el 13 de mayo del año de 1888. Fue la ley que abolió la esclavitud en Brasil, un proceso gradual que comenzó con la Ley Eusébio de Queirós de 1850. Además de todo, Brasil fue el último país independiente de Latinoamérica en abolir la esclavitud por completo. En el debate público sobre exclusión, sobre todo en las Ciencias Sociales, hace falta entender cómo el campo de producción de conocimiento legitimado como válido, llevó lo de mantener, por tanto tiempo, los/las afro descendientes de esta parte de la región (definida como Brasil), fuera de los referentes que han hecho parte de la reconstrucción del país. El mayor ejemplo fue el movimiento de luchas por liberación⁹⁶ de los/as africanos/as secuestrados. Eso está claramente dejado como “no conocimiento”. A lo largo de la historia educacional en Brasil, los nombres claves para ratificar la presencia de liderazgos afro descendientes en los siglos anteriores no fueron incluidos en los materiales curriculares, tampoco la historia de lucha por liberación.

A parte de eso, entramos en el siglo XXI con graves problemas de equidad social sobre todo cuando el énfasis está en la educación formal. Según datos de IBGE-Censo 2000, sólo 2.1% de los negros (prietos y pardos) concluyeron la facultad, es decir, una quinta parte de la tasa de blancos, que es de 10%. Entre los 300 mil (0.4%) que ya concluyeron una maestría o doctorado, sólo 1.8% son negros, mientras que 86.4% son blancos. En este sentido, cuando hablo de “negros” sigo la categorización del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)⁹⁷ y me refiero a los grupos o individuos que se reconocen así por sus características corporales, como los rasgos que forman el fenotipo africano, que se destacan más por la forma del rostro, el tipo de cabello y el color de la piel, sin que haya dudas acerca de su pertenencia étnico-racial. Según la investigación desarrollada por María Aparecida Silva Bento y Nathalie Beghin, (IPEA, 2005, p.194), “la comparación de las tasas de matrícula de los negros y los blancos es un excelente indicador de cómo el sistema educativo no es capaz de combatir las desigualdades raciales: la proporción de niños de 7-14 años de edad

⁹⁶ Sobre el tema consultar João José Reis(2003) y João José Reis &, Fábio dos Santos Gomes (2008).

⁹⁷ En Brasil, los movimientos sociales y también los/as intelectuales negros/as utilizan, en la mayoría de las referencias, esta misma categorización en los estudios de las relaciones raciales.

matriculados en la enseñanza primaria es del 92,7 % para los negros y el 95 % para los blancos”. Hace falta estandarizar los datos de arriba, algo relevante para afirmar que se trata de una trampa aún colonial, de una jornada de *no educación de los pueblos de la Diáspora Africana*. Eso por parte de un Estado patrimonialista, un proyecto consolidado en donde las leyes⁹⁸ no fueron hechas para pensar la totalidad sino el bien estar de las familias de los grupos dominantes – los euro descendientes. En acuerdo con los estudios ya producidos sobre movimiento negro, la posición que tiene Brasil, en este contexto, gana relieve ya que fuera del continente africano estamos en un número expresivo cuando comparamos los países compuestos por las poblaciones afro descendientes.

Este trabajo parte de dos puntos conectados al título de esa ponencia que es el ideario educacional del Movimiento Negro de Brasil (en adelante, MN). Se trata, por eso: 1) del esfuerzo político e intelectual de proponer junto al Estado acciones efectivas de inclusión de los pueblos afro brasileños. Y al mismo tiempo sobre: 2) el proceso pedagógico que marca la agencia y dinámica de colectivos que así lo componen. Trabajo teniendo en cuenta rasgos de los condicionantes históricos claves en este proceso político en donde la centralidad fue la garantía de movilidad socioeducativa de los prietos y pardos de Brasil. Con estas fuentes vimos como es posible encontrar diferentes puntos de contacto con las experiencias de los grupos ubicados en toda Afro América. Ha sido un desafío entender cómo estamos frente al problema adelantado por Aníbal Quijano (2005) sobre las herencias de la dominación extrema tales como el siguiente:

América Latina fue tanto el espacio original como el tiempo inaugural del período histórico y del mundo que aún habitamos. En ese específico sentido, fue la primera entidad/identidad histórica del actual sistema-mundo colonial/moderno y de todo el período de la modernidad. Sin embargo, a la sede y momento originales de este período histórico, a la fuente surtidora de los elementos basales de la nueva sociedad mundial, les fueron despojados su lugar central, así como los atributos y los frutos de la modernidad. De ese modo, ni todas las nuevas potencialidades históricas alcanzaron su pleno desarrollo en América Latina, ni el período histórico, ni la nueva existencia social en el mundo, llegaron a ser plenamente modernos. Ambos, en fin, se definieron entonces y se reproducen hoy como colonial/modernos (Quijano, 2005, p.1).

En nuestro país, nosotros afro descendientes hemos estado, en sentido común, representados como apátridas aunque seamos más de 50% de la población. Son pocos los estudiosos/as involucrados/as con el tema de las relaciones raciales pero el campo se consolidó frente a muchos obstáculos sobretudo el que tenía la Democracia Racial Brasileña como justificativa e ideario. Hace falta por lo tanto, ubicar el país como parte del espacio original arriba mencionado por Quijano (*Ibidem*). Sobre el ideario educacional del MN no hay

⁹⁸ La “Ley de Tierras” es un ejemplo de esta vocación del Estado patrimonialista en Brasil. Sobre eso consultar a Andreilino Campos, (2010).

diferencia cuando se compara al ideario educacional de otros movimientos que ya han sido analizados en toda la región (Latinoamérica). Por otra parte, se incluye una lucha por la humanización de lo suyo. Eso no hay donde encontrar referencia próxima.

Según datos del documento Retrato de la desigualdad (IPEA, 2006), uno de los momentos importantes de la vida de las personas en que la discriminación está presente es el momento de la socialización por la inserción escolar. “Son las escuelas, junto con las familias, el espacio privilegio de reproducción y por lo tanto también de destrucción - los estereotipos, segregación y también de la visualización de los efectos perversos que tales fenómenos tienen sobre los individuos” (IPEA, 2006, p. 13). En los años de 1990 algunos estudios sobre la situación de educación superior han llamado mi atención por las comparaciones con los otros países de Latinoamérica. Según Daniel C. Levy (1995, p.344),

A diferencia de España, Portugal no encontró razones suficientes para crear instituciones coloniales de educación superior. Las élites coloniales podían ser preparadas en Portugal, en la universidad de Coímbra. No se produjo, en consecuencia, ninguna infraestructura colonial de educación superior. En ese sentido, en consecuencia, en Brasil colonial se parecía más al África colonial que a la Hispanoamérica colonial: Gran Bretaña y Francia hicieron pocos esfuerzos por establecer instituciones de educación superior en África antes de la Primera Guerra Mundial (con notables excepciones como Nigeria); Bélgica y Portugal hicieron mucho menos.

No se puede huir de pensar sobre qué hay en común entre la gran parte de África y Brasil en dicho periodo. Ninguna expectativa de avance, ningún proyecto a favor del capital estaba previsto. Al mismo tiempo, para comprender la situación de la efectiva entrada de los grupos de la Diáspora Africana en procesos “legitimados de conocimiento” (escolarización) es importante considerar los fenómenos que enmarcan la violencia europea. Se analiza, por lo tanto, el *dispositivo de la blancura* como plantea Castro-Gómez (2010) desde una perspectiva que observa un tipo de división social de grupos humanos entre los que tienen derecho a mejores plazas en comparación con *los otros*, elegidos para “vivir la no ciudadanía”.

En el transcurso de las luchas de los/as afrobrasileños/as la inclusión ha estado en el más alto nivel de preocupación y la movilidad socioeducativa aparece como punto clave. Creo que esta perspectiva desde la historia de sumisión colonial - y más actual no hay - en todo el globo sigue emergiendo con gran destaque. Dicho de otro modo, la preocupación con la educación legitimada como necesaria (formal) para la participación sociopolítica de los pueblos afro descendientes fue lo que me trajo acá para debatir y des-aprender/re-aprender sobre nosotros/as mismos en lucha permanente. Lo que se observa es, entonces, la emergencia del debate acerca de las estrategias de desestabilización de la hegemonía universitaria y el fenómeno del “racismo académico” - correspondiente a la ausencia histórica de los grupos de ascendencia africana en este espacio.

Se destaca para mis interrogantes - acá en este espacio de problematización de la historia de las otras educaciones - el *III Congreso Brasileño de Investigadores Negros*, cuyo tema fue “Investigación social y políticas de acciones afirmativas para los afro descendientes”, realizado del 6 al 10 de septiembre de 2004. El evento reunió a más de seiscientos investigadores/as, entre ellos/as los/as principales investigadores/as, que ya actúan en la esfera gubernamental y en las universidades públicas como investigadores/as-docentes, así como estudiantes de grado y posgrado involucrados con la agenda antirracista. Es notorio en el debate que entablan/entablarán los/las postcoloniales el conflicto que hay entre sus principales pensadores/as acerca de la creación de una contra historiografía y las condiciones en las que se produce una narrativa contra hegemónica. Desde la perspectiva negra (y así postcolonial) los espacios de conformación de otras ideas juegan el papel de imponerse como espacios del sujeto colectivo (movimiento insurgente) que comienza a disputar en el campo académico sus modos de mirar los diferentes saberes y conocimientos “científicos”.

Por otra parte, el hecho de que los/as negros/as estemos presentes en sitios en donde se produce conocimiento, ¿qué significa?, ¿Qué cosas se pueden deconstruir desde tales espacios? Por todo eso hace falta problematizar la universidad como espacio público; ¿La podríamos considerar una esfera de negociación política entre racializados y no racializados? ¿Se podrían examinar las formas de dominio existentes y sus manifestaciones dirigidas a inhibir las posibilidades de agencia de los grupos a los que se entienden por subalternos? En atención a lo que plantea Muniz Sodré (2012), en su trabajo sobre decolonialidad, redes y educación ¿hay posibilidades de aproximación al conocimiento a través de las emociones y creativa apropiación de contenidos con ciertas excepciones? La performance comunicativa en las sociedades definidas como *sociedades del conocimiento* es un imperativo. Sodré (*Ibidem*) deconstruye y expone la persistencia de la monocultura del saber producido por el ideal hegemónico moderno, universal y occidental de la verdad del conocimiento científico sobre los otros conocimientos que surgen de las tradiciones culturales relegados al *status* de mito en las sociedades colonizadas. La dominación cultural gana fuerza.

En definitivo, Brasil es resultado de un tipo de “encuentro de culturas”, algo absolutamente deshumanizador para las sociedades africanas. Con eso (impulsado por los colectivos negros organizados), le tocó el debate de las políticas de acciones afirmativas y de las realidades multiculturales en educación que es hoy día un tema emergente en el contexto universal.

La idea de “descolonización del pensamiento” se hace presente en las apuestas hechas por el MN. El énfasis está en la percepción de la existencia de un argumento colectivo sobre las estrategias para luchar por el *tercer lugar* (una plaza intercultural). En *Narrativas*

Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia (2006) he comenzado el trabajo de tesis en donde mapeé la confección de um amálgama de ideas de intelectuales negros/as. La investigación se relaciona a la experiencia de intelectuales brasileños/as ubicados/as en el campo académico. Con eso, mi estudio se desarrolla desde las narraciones que construyen esos intelectuales sobre estrategias de supervivencia intelectual y sus representaciones acerca de lo que es la lucha retórica desde su inmersión en el mundo universitario. Se destaca la experiencia de enfrentamiento cotidiano frente a los procesos de sumisión en espacios de prestigio con énfasis en el proceso de desestabilización de la esfera pública, con una mirada centrada en el deseo por el reconocimiento de participar en el desarrollo científico desde una racionalidad no blanca, por lo tanto, decolonial.

Por lo tanto, es esa una proposición que cruza nuestras investigaciones sobre presencia negra en Brasil. Eso se relaciona con una lucha retórica en distintos espacios y por lo tanto, una agencia histórica de los colectivos que se conformaron como movimiento social afro brasileño. Una pregunta fundamental seria sobre hasta dónde se puede percibir el reflejo de la pérdida de la humanidad si se hecha un vistazo a la política carcelaria brasileña, a los huecos que dejó el poder público frente a las demandas por políticas sociales para las poblaciones de las chabolas (mayoritariamente negras). Entiendo que la narrativa de los grupos hegemónicos que se recibe desde los medios de comunicación acerca de quiénes tienen derecho al acceso y a quiénes no se valora a tal punto, traduce las *políticas de blanquidad* interesadas en la manutención de los mejores puestos para grupos identificados con ese tipo de reserva de poder y que disfrutaban el bono-capital de representarse como “euro descendientes”. Y, de este punto de reflexión, se puede concluir que la historia de la educación de los afro descendientes es también una historia en donde la lucha física y retorica se mantuvieron como imperativos. Las *políticas de blanquidad* se estructuran a partir de un conjunto de acciones que garantizaron la “no penetración” de un amálgama definido por la presencia corpórea, performance estética y lingüística... por un conjunto de expresiones dejado aislado con intención clara. En ellos no circularon afro descendientes con consciencia de las injusticias vigentes tampoco preocupados con sus derechos como sujetos diaspóricos.

Así, se problematiza, en este artículo, la responsabilidad por un avance ontológico en distintas partes de Afro América para garantizar otras rutas de participación socio educacional para niños/as y para los/as jóvenes afro descendientes. En este ejercicio se toma por base el enfoque de las teoría postcoloniales con atención en los trabajos fundantes (Fanon, 2008; Said, 1995). Frantz Fanon ha estado pendiente de estudios acerca de las cuestiones de vida y muerte respecto de los seres humanos, y se destinó a recuperar la humanidad de aquellos que han sido “cosificados”. Su perspectiva presenta una antológica cuestión del colonialismo

africano, al discutir la idea de una violencia radical que pone frente a la gente la posibilidad del aniquilamiento total del ser humano. Argumenta que el falso-yo debe morir así como el colonizador. Son procesos mutuamente constituidos. Las fases siguientes implicarían la capacidad de reconocimiento de: a) quién es el enemigo; b) la situación de infelicidad, y c) la necesidad de desencadenamiento del poder del odio: este último tiene que cultivar el odio dejado a un lado, porque solamente en este contexto la violencia se convierte en un recurso necesario de la situación de guerra total. Creía en la justicia y en la posibilidad de democratización de la sociedad. Antônio Houaiss lo consideró (1968) como la antena viva de la conciencia humillada.

Edward Said (1935-2003), por su vez, fue uno de los principales teóricos de los estudios sobre el discurso colonial y su libro *Orientalismo* (1994) se volvió un marco en este proceso al presentar la tesis de que, bajo las representaciones de Oriente construidas en Occidente, se enmascara el deseo de creación de una imagen arbitraria y discriminatoria de lo que se entiende como ajeno a la normalidad occidental. El discurso colonial es un término que dio por válida la noción de Foucault acerca del discurso para describir el sistema dentro del que una gama de prácticas denominadas coloniales salieron a la luz. El alcance del análisis postcolonial radica justo en no limitarse a la problemática de las relaciones de poder entre las metrópolis y sus colonias, incluyéndose desde las relaciones coloniales de poder hasta los análisis literarios. La teoría postcolonial quiere examinar las narrativas que construyen otro (sujeto colonial) como sujeto subalterno. La teorización poscolonial parte de las relaciones de exploración (militar, económica y cultural) entre naciones que dominan y que son dominadas, y penetra las formas de representación expresadas en textos, pinturas y películas, entre otras formas de materializar la imagen, el estereotipo. Como proceso central en la producción de la identidad cultural, la representación del otro colonial se construye como una forma de conocimiento fundamental a la dominación europea.

El diálogo establecido con esos dos teóricos de la crítica postcolonial (Fanon y Said) fue el destaque en mis análisis sobre lo afro en el mundo académico. En ella resultó evidente la relevancia de la identificación del lugar en el que producimos otros saberes y criticamos los conocimientos legitimados como científicos. Pensar decolonialmente, entonces, ayudó a los/as activistas a enfrentar la agenda donde la lucha de clases siguió siendo el horizonte de la izquierda en Afro América.

Desde la ética de Fanon es posible ubicar una traducción de las posibilidades de pertenecer, señaladas en primer término por el MN en el ámbito general, y luego por un movimiento en ascenso de intelectuales-académicos-afro descendientes (hombres y mujeres) en el sentido de dar continuidad a las formas de representación política desde una formación

científica considerándose el peso de la certificación al nivel del postgrado. En la historia de los afrodescendientes a ser dibujada es imprescindible volver al lugar de origen de todo y en atención a lo que señaló Muniz Sodré destaco el siguiente:

[...] negros de várias etnias (nagôs, haussás e outras) tomaram parte na famosa revolta dos malês em 1835. Ou então: ao axexê (ritual funerário) de Mãe Aninha, do Axé Opô Afonjá, em 1938, compareceram as figuras principais de todos os terreiros, inclusive o próprio Alufá (chefe supremo) dos muçumirins ou malês, aos quais se costuma atribuir forte rivalidade com os nagôs. Fatos dessa ordem são importantes para a compreensão da cultura negro-brasileira, porque demonstram que os orixás ou os voduns ou os inquices (bantos) não são entidades apenas religiosas [...], condutores de regras de trocas sociais - para a continuidade de um grupo determinado (Sodré, 1988, p. 55)

Son estas algunos ejemplos de lo que no está en la memoria social de Brasil tampoco de otros lugares en donde estamos los/as sujetos/as y sujetas diaspóricos/as. La idea de "descolonización del pensamiento" a que alude la ética de Frantz Fanon resulta atractiva a la perspectiva que entrecruza el planteamiento de las narrativas sobre el *Otro Colonial* y su desplazamiento en las relaciones establecidas a partir de estas inspiraciones.

. En ese sentido, la "blanquidad incuestionable" marca estos contextos por medio de procesos de colonización y orientan culturalmente las estructuras sociales así como las formas de definición del conocimiento que en ellas se produce. El camino de crítica y en seguida de diálogo con el Estado fue, a mi juicio, una propuesta de conformación de otro espacio (ni el mío ni el tuyo). Hubo urgencia de encontrar salidas para interpretación del problema y sus puntos débiles en donde conjuntamente actuaríamos el Estado y los colectivos organizados del Movimiento Negro de Brasil. O sea, la exclusión total y coisificante se planteó como un peligro para el capitalismo y para la coexistencia social.

Desafíos en el juego político por derecho a la educación formal

Estamos en un foro en donde el tema central es la educación (o a lo mejor la "no educación) de los negros en el mundo - en la Diáspora Africana. Como activista involucrada en la lucha antirracista, maestra investigadora de una universidad federal en Río de Janeiro, estoy también comprometida con la formación política de los/as estudiantes en sentido amplio. O sea, la universidad es espacio de conformación de ideas y atritos naturales, lucha retórica, participación efectiva de todos los grupos que de ella hacen pensando las estrategias de intervención social y educativa. No tanto como parte del paisaje sino más bien como agente, mi inserción en el mundo académico está vinculada con un colectivo de intelectuales

(negros/as) de Brasil que identifican a los nuevos estudiantes y previenen la formación de cuadros políticos que apoyarán nuestra intervención social.

En mi análisis y para pensar otras educaciones y otros sujetos en el mundo, considero fundamental el trabajo que desarrollo en los últimos diez años acompañando intelectuales afro brasileños/as. También los/as estudiantes afros han hecho parte de estos procesos en la fase actual por su llegada en números expresivos en las clases universitarias. No es mucho acordar que intelectuales negros/as son los que conforman grupos diversos como pensadores/as de la sociedad, que pueden o no haber estado en la universidad: investigadores/as ubicados/as en esferas gubernamentales, profesores/as universitarios/as que desarrollan investigaciones sobre relaciones raciales - entre otras temáticas -, y que sobre todo proponen, en términos políticos, sus ideas acerca de la situación de las poblaciones en desventaja material y que sufren con las injusticias diversas ya planteadas acá.

Mi preocupación, entonces, está en las condiciones de promoción de espacios de difusión de otras ideas y por eso, otros sujetos. Espacios para agregar grupos de intelectuales (especialistas o jóvenes) comprometidos con las luchas antirracistas y que razonan las posibles formas de abrir el acceso a los no blancos como es el caso de la formación superior. Son estos posicionamientos contra hegemónicos fundamentales y que de alguna manera dan nuevas luces para la cuestión que está para allá de las representaciones de las poblaciones negras. En el caso de Brasil, hay gente investigando en diferentes áreas problemas con un rasgo colonial expresivo y claro. Por ejemplo, “el auto de resistencia” se constituye como una autorización creada por la dictadura militar para justificar matanzas por parte de la policía y eso aún vigora en el país. Son instrumentos que permiten que se maten a los jóvenes negros bajo la justificativa de que se trató de auto defensa, de la vida amenazada por estos ciudadanos (niños y jóvenes). En el trabajo doméstico encontramos un número expresivo de mujeres prietas y pardas. La legislación para ese sector de servicios ha fallado y presenta rasgos fuertes del servilismo. La asignatura de las tarjetas de trabajo solamente se alcanzó en la segunda década de este siglo y las estadísticas sobre muertes pasionales indican como principal víctimas, estas sujetas.

De todo que acá se plantea, lo más significativo es poder examinar la situación de llegada y permanencia del sujeto (y de la sujeta) afro descendiente en las universidades, una esfera, a mi juicio, de formulación de múltiples teorías, que lleva lo de asumir desequilibrios y incertidumbres. Una arena de problematización de sus respectivas sociedades en donde su legitimidad está justamente ahí, en la garantía de una tercera plaza. Eso exige otra configuración, de esa vez más plural por admitir la coexistencia de perspectivas focalizadas por intereses distintos y, sin embargo, conformar espacio más democráticos.

En mi tesis doctoral (2006) blanquidad se traduciría como “política de identidad”. Ser blanco es una opción de identidad que se fortalece a cada crisis que amenaza las llamadas “élites euro descendientes”. La supremacía de los no racializados se refuerza por la dominación posible de ejercerse sobre los racializados. Los grupos formados por sujetos reconocidamente blancos permanecen con ventajas sociales.

Desde un abordaje investigativa y decolonial he buscado ensanchar el corpus acerca de los estudios de las relaciones coloniales, al mismo tiempo que observar la tensión que impone la presencia de los negros en los espacios académicos; espacios de prestigio y formación de nuevos/as interventores/as. Lo que se observa es un diseño de un nuevo *stablishment* caracterizado por esa presencia otra en los cursos universitarios en Brasil aunque hagan discursos conservadores y coloniales en todos los espacios de la sociedad. La “plaza intercultural” ha emergido, entonces, como un espacio de charla y conformación de parejas para enfrentar al *ethos* del servilismo. Postulamos que la historia de la educación de los afro descendientes de Brasil está en un momento de cambio y el fenómeno tiene que ver con el reconocimiento de los puentes con la lucha que comenzó en el Quilombo de Palmares.

Practicas educativas en el ámbito del MN

Colectivos como el Instituto de Pesquisas de las Culturas Negras (IPCN), las hermandades religiosas (de diferentes orientaciones) y otros, hacen parte de una diversidad de organizaciones políticas, a mi juicio. Es importante destacar la atmosfera pedagógica, el proyecto educacional y la trayectoria de esos colectivos como herencia del MN. La “supervivencia radical”, sería por eso, el motor de las pedagogías de los colectivos del MN.

Lo importante es que a lo largo de toda su jornada de supervivencia radical, los activistas han contado sus historias de sus abuelos y sus nuevos enlaces familiares que fueron obligados a establecer. Fuera de sus grupos étnicos. Queda claro el punto clave de las aprendizajes acáen relieve. Los momentos políticos son ami juicio, también pedagógicos con o sin la discusión sobre la cuestión del negro en Brasil, con o sin acercamiento a África, hemos aprendido sobre que es ser parte de ella.

Latinoamérica es, también, un escenario de movimientos antidiscriminatorios que denuncian el silenciamiento de las culturas de los grupos masacrados a lo largo de los últimos quinientos años, por la racialización de los no europeos. En ese sentido, la producción del conocimiento por parte de autores/as que se interesan por una reinscripción de la historia conduce a la comprensión de las formas de narrativas existentes acerca de quiénes somos, además de que puede apuntar hacia un probable cauce para el debate sobre las narrativas que se han creado y que rechazan nuestras diferentes experiencias. También debemos abrir espacio a las formas de resistencia que se encuentran en la experiencia de la lucha de los/las

negros/as por el acceso, una búsqueda por la producción intercultural de los saberes legitimados en los espacios de excelencia. Es ineludible la emergencia del debate acerca de las estrategias de desestabilización de la hegemonía universitaria cuando se observa el crecimiento de la universidad a lo largo de su formación y en una esfera en la que ya se oyen rumores de un “racismo académico” correspondiente a la ausencia de los grupos de ascendencia africana en este espacio.

Así como en cualquier otra parte del globo afectada por el fenómeno colonial europeo, Brasil lleva lo de amargar las deudas de la violencia física extrema, absoluta para los “no blancos”, “no euro descendientes”, para los que no son herederos de nada, los marginales, los que antes, eran sin alma, no civilizados. Con eso se generó un *ethos* y unos modos de concepción de sociedad en donde la exclusión ya no provoca indignación. El Estado y la mayor parte de los dichos “representantes del pueblo” están comprometidos con ese cuadro de insuficiencias sociales, se así se puede considerar. Con todo eso, la sociedad política está amenazada hace tiempo. Sin embargo, el papel de los colectivos que conforman el movimiento social negro no puede ser invisibilizado.

En la *trampa europea* se adoptó la sordoceguera como un recurso clave para proteger y mantener la auto identificación del poder colonial con la blancura (el sentido que agarró Castro-Gómez, 2010). Incluyo la tesis de que a los/as negros/as, se les ve como fuera de la actual normalidad interna; lo anterior, si se enfoca su condición de sumisión en el conjunto de las experiencias de ser afro descendiente en el ámbito de la Diáspora Africana.

Algunas conclusiones

Suele aceptar, acá, la noción de que los espacios en los que las diferentes formas de dominación pudieron reforzar el aprisionamiento cultural - que ha invisibilizado la existencia de las diferentes formas de producción de saberes -, aún hoy día se estructuran por la fuerza de una retórica que cumple su rol de inhibir la presencia de otras voces en la producción del conocimiento científico.

Alrededor de nosotros/as (ahora mismo) somos muy pocos/as los/as que han venido a Medellín. No solo en Brasil, se pensamos la Diáspora Africana en Latinoamérica, fue imprescindible la adopción de un discurso y una política que asumiera el *racismo estructural* responsable por la formación de las fronteras entre los racializados y los no-racializados, o si se quiere, entre el “yo” y el “otro” coloniales. A partir de este recurso de inspiración colonial la cuestión está circunscrita en una agenda “civilizatória europea”.

Al comienzo de este trabajo he apuntado la importancia de consolidación de una clase de pensadores/as afro descendientes en un país que no alcanzó incluir a las poblaciones

negras con ojo en procesos más justos. De todas formas y apoyados en un ideario educacional propio, salimos para pelear por garantía de derechos con lo que teníamos en la maleta. Es así que se han ampliado las llamadas plazas interculturales aquí defendidas. Mientras tanto, aún son muy pocas para agregar a los jóvenes que están aislados de la educación formal, de procesos de politización, de experiencias ciudadanas. Sin embargo, el nuevo *stablishment* aquí mencionado sigue ganando otros contornos educativos, de mayor poder de solicitud, de reivindicación de derechos de participación y garantías sociales. El número existente hoy día de personas que luchan es también parte de los resultados alcanzados con la plaza intercultural, el lugar de la negociación.

Con ese lugar de reflexionar sobre las pérdidas que nos habló Aimé Césaire (1958), es decir, cuando las identidades siguen vigiladas, el MN planteó salidas y alternativas tales como los cursos preparatorios comunitarios, experiencias de formación de colectivos y aún la problematización del lugar y del valor de las instituciones públicas en este proceso de democratización de la educación. Paralelamente, estamos frente a un fenómeno de refuerzo de los estigmas, unos discursos cargados de estereotipos en contra los jóvenes negros y pobres de las periferias. Respecto las representaciones acerca de África, suele salir en la prensa - como deudas con la salud pública - diagnósticos en donde el continente ha importado enfermedades.

Bibliografía

BRASIL, Retratos da desigualdade. IPEA; UNIFEM, Brasília: 2006.

_____. Políticas sociais - acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2005.

CAMPOS, Andreilino. Do Quilombo à Favela: A produção do Espaço Criminalizado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La Hybris del Punto Cero: ciência, raza e ilustración en La Nueva Granada. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar. 2010.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. Por la revolución africana. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

_____. Los Condenados de la Tierra. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro: 2 vol.4 ed. Porto Alegre. Globo. 1977.

FRANKENBERG, Ruth. White women, race matters. The social construction of whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

_____. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004, p.307-338.

LEVY, Daniel C. La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Méjico D F: UNAM, 1995.

MIRANDA, Claudia. Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processos subversivo e as estratégias de negociação na academia. Rio de Janeiro: UERJ, 2006 (tese de doutorado).

REIS, João José. Rebelião Escrava no Brasil – A história do levante dos Malês de 1835. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

REIS, João José; GOMES, Fábio Santos. Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Márcia Guena dos. Afro-brasileños en lucha: historias de la resistencia negra a la dictadura militar en Brasil, (1964-1985). Universidad Complutense, Madrid, 2014 (tesis doctoral).

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Rev. Estudos Avançados 19 (55), 2005.

RAZA Y EDUCACIÓN EN LA ZONA DEL CANAL. LA INSTAURACIÓN DE UN APARTHEID EDUCATIVO EN PANAMÁ 1903-1954

Rolando de la Guardia Wald (r.wald@alumni.ucl.ac.uk) Profesor de Historia University of Louisville – Panamá – Quality Leadership University / Florida State University - Panamá

Andrea Miranda Pestana (andrea.miranda@qlu.ac.pa) Coordinadora de Investigación en University of Louisville – Panama – Quality Leadership University

En 1942, con el permiso de la Asociación de Maestros de Color de la Zona del Canal, se publicó *A Plea for Higher Education of Negroes in the Canal Zone* (Una súplica por la educación superior para los negros en la Zona del Canal). Este libro era una compilación de artículos que abogaban por darle acceso a la educación superior a los estudiantes de color de la Zona del Canal. En su introducción, George Washington Westerman sociólogo nacido en Colón (Panamá), descendiente de afroantillanos, y líder de los maestros negros de la Zona, escribió:

Nosotros no estamos inconscientes de nuestro status como grupo extraño en la Zona del Canal, pero también tenemos en mente el hecho de que nuestra presencia aquí es la de dar un servicio el cual ha contribuido y sigue contribuyendo al confort y bienestar de otros miembros de la población Istmeña. En el presente, mientras no intentamos hacer comparaciones entre nosotros y otros en la Zona del Canal, [nos] parece que nuestro razonable desarrollo educativo debe ser considerado como un producto del Canal, cuya construcción, mantenimiento y defensa debe ser necesariamente de primera consideración. Si expresamos gratitud – y esto ciertamente lo hacemos – al Gobierno de la Zona del Canal por el sistema escolar progresista que ahora sirve a nuestra gente, también debemos vocear la esperanza de que aquellos con autoridad en la Zona del Canal muestren una mayor consideración por la personalidad del Negro – por lo que es y por lo que puede llegar a ser.⁹⁹

Esta frase es evidencia de una reacción por parte de los líderes de “color” hacia la segregación y la negativa a darle mejores oportunidades a la juventud afro-descendiente de la Zona del Canal. Sin embargo, es importante notar que, aunque Westerman dice que “las características del sistema americano bajo el cual nuestros pupilos viven ahora y con el cual se identificarán en mayor medida son numerosas, coloridas y cambiantes. Como consecuencia, nuestra juventud ahora se caracteriza por [tener] cierta inquietud y lucha, la cual puede ser interpretada como gruñidos del espíritu dentro de ellos,”¹⁰⁰ su tono es el de una resistencia pasiva, que se revela cuando escribe que “[n]uestra concentración en [pedir] educación superior no debe ser considerada como antagonista a la presente concepción de educación, sino como un avance complementario al sistema en uso hoy”.¹⁰¹ En este sentido, Westerman añade que los estudiantes de color “buscan información precisa, ellos sienten la necesidad de la oportunidad creativa y parecen estar listos para aceptar sus responsabilidades en el desarrollo de una calidad de vida más elevado”.¹⁰²

La importancia de esta frase no es sólo que ilustra la existencia de conflictos raciales, violencia física y simbólica, y resistencia relativamente pasiva dentro de la Zona del Canal, sino que es una muestra del debate intelectual sobre los fines de la educación y la noción de igualdad que se desarrollaron en una sección de América Latina dominada y controlada cultural y políticamente por los Estados Unidos.

⁹⁹ Westerman, George Washington et al. *A plea for Higher Education of Negroes in the Panama Canal Zone*. (Panama Canal Zone: The Panama Tribune, 1942), p. 7.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid.

Aquí, pues, se presenta un estudio preliminar de la evolución de los discursos sobre la educación, las ideas pedagógicas y las sobre políticas educativas que se desarrollaron en la Zona del Canal. Este tiene el propósito de sentar las bases para poder responder a preguntas sobre la evolución de la “racialización” de la enseñanza y las reacciones de los diferentes actores políticos y sociales no sólo en la Zona del Canal, sino en sectores del mundo donde se implantaron sistemas de apartheid.

1. Contexto Histórico

En 1903, el Departamento de Panamá se declaró independiente de la República de Colombia. Ese mismo año, con la firma del Tratado Hay-Bunau Varilla, la República de Panamá se comprometió, a cederle, a perpetuidad, 16.05 km de su territorio a los Estados Unidos de Norte América en el área aledaña al Canal de Panamá y 4.8 km náuticos. Este territorio que sería administrado como si los Estados Unidos fuesen soberanos se llamó “The Panama Canal Zone” (PCZ) o la Zona del Canal.

A partir de 1904, se implementó un plan de ordenamiento y control demográfico que definía los patrones de poblamiento, códigos culturales y espacios de sociabilidad para los habitantes de La Zona. Además, se establecía un sistema salarial que dividía a los trabajadores de la Zona en dos planillas: el “*Gold roll*” o planilla para trabajadores “blancos”, y el “*Silver roll*” o planilla para los trabajadores “de color”. Estos últimos, en su mayoría eran provenientes de Barbados, Martinica, y Guadalupe, aunque, en algunas ocasiones, también se incluía en esta categoría igualmente a trabajadores europeos (italianos, griegos, españoles, entre otros) y trabajadores de América Latina (incluyendo a los panameños).

Asimismo, tal y como sucedía en algunos estados sureños de los Estados Unidos, se estableció un sistema de segregación en las escuelas, creándose centros educativos exclusivos para los hijos de los trabajadores blancos que se diferenciaban de las escuelas destinadas a los hijos de los trabajadores de color en cuanto al contenido del currículum, la infraestructura, los recursos financieros, personal, y cantidad de material pedagógico. De esta manera, se instauró un sistema educativo que intentaba perpetuar la diferencia entre los estudiantes de la Zona del Canal de Panamá.

2. Hipótesis

El argumento principal de este texto es, pues, que la política educativa de la zona se erigió en torno a un propósito claro, la racialización de los espacios y de los oficios. El sistema educativo implementado en la Zona del Canal de Panamá se construyó a partir del supuesto de que los

estudiantes de color eran racialmente inferiores y, por tanto, debían aprender a desempeñar funciones específicas propias de su estatus social y categoría racial. En otras palabras, se intentaba determinar el futuro profesional, social, político, y, más que nada, cultural de los estudiantes de color, al graduarlos en campos que los encarrilaban a realizar ciertos oficios considerados como útiles para las autoridades y ciudadanos de la Zona. Esto se evidencia en los contenidos curriculares, los cuales dan cuenta del tipo de individuo que debían formarse en las escuelas para estudiantes de color. Las políticas de educación, en este caso, fueron una de las estrategias más potentes a la hora de preservar el sistema segregacionista de la Zona del Canal, no sólo dentro de las escuelas, sino en los espacios laborales fuera de ellas.

3. Marco Teórico

Para entender mejor la transformación de las políticas y de las ideas educativas en la Zona del Canal, nuestro análisis se apoyó, en algunas de las propuestas teóricas de Michel Foucault en su libro *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Para este sociólogo francés, las escuelas hacen parte de los dispositivos de control.¹⁰³ En este sentido, nuestro trabajo intenta identificar hasta qué punto las escuelas para personas de color de la Zona del Canal fueron utilizadas para mantener bajo vigilancia a los profesores y estudiantes de ese grupo étnico-social. Aún más, esta investigación aspira a descubrir cuáles fueron los distintos métodos de “vigilancia” (perfil de los profesores, reglamentos de las escuelas, tipos de exámenes, contenido discursivo de las distintas materias, entre otros.)

Dentro de este mismo contexto, nuestro trabajo también se fundamentó en ‘El Nuevo Capital’ de Pierre Bourdieu, texto que defiende la idea de que, dependiendo de la sociedad, el “capital cultural” es más o menos valorado. Bourdieu afirma que en las sociedades en que dicho capital es más apreciado, los miembros de “espacios sociales” (concepto que refuta la existencia de clases sociales) con mayor poder económico y político intentan sostener y acumular más capital cultural. Bourdieu también plantea que la escuela es el mayor proveedor de capital cultural, y, por tanto los miembros de espacios sociales más prominentes buscan ir o enviar a sus hijos a las mejores escuelas.¹⁰⁴ Esto puede explicar el porqué de la segregación escolar en la Zona del Canal. No obstante, nuestro proyecto sostiene que la teoría de Bourdieu es limitada, porque no contempla limita el significado de “capital cultural” a una jerarquía en la que lo sofisticado tiene más valor que lo común o popular (alta cultura versus cultura popular); para nosotros el “capital cultural” es todo tipo de conocimiento. La persona que más acumula “capital cultural” posee conocimientos tanto de alta cultura como de baja cultura. Esto nos lleva a pensar que distintos grupos pueden tener

¹⁰³ Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. (Siglo XXI de España Editores, S.A., 2005), pp. 179-181.

¹⁰⁴ Bourdieu, Pierre. ‘El Nuevo Capital. Introducción a una lectura japonesa de La Nobleza del Estado’, en *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2da Edición (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012), pp. 95-108.

diferentes percepciones de qué es “capital cultural” y, aún más importante, de cuál “capital cultural” (tipos de conocimiento) es más valioso.

En este orden de ideas, pensamos que es importante descubrir no sólo qué tipo de conocimiento o “capital cultural” era más valioso y deseable para los distintos sectores sociales de la Zona del Canal, sino también qué tipos de conocimientos eran definidos, por las autoridades de la Zona, como valiosos para los miembros de las comunidades de color. Esto último podría explicar las políticas de diseño del currículo para las escuelas para gente de color.

Ahora bien, pese a las diversas restricciones y limitaciones impuestas a la educación recibida por los individuos de color, son perceptibles las estrategias individuales de resistencia en las que paradójicamente se apela a la Educación como fuerza posibilitadora del cambio, impulso a la libertad y movilización social. A través de la Educación, individuos Alfred E. Osborne, A.L.B. Morgan y George Westerman¹⁰⁵ logran movilizarse socialmente e influir de manera determinante en la creación de nuevas políticas educativas para las escuelas de estudiantes de color.

Así pues, en acuerdo con lo que sostiene Reinhart Koselleck en su explicación de las nociones de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas”, estos afro-descendientes vieron en la educación una oportunidad para liberarse. Más claramente, si bien todos los trabajadores tuvieron la experiencia de la migración, muchos vinieron de distintas partes del Caribe, lo cual significa que había grupos francófonos, anglófonos, entre otros. Al pasar el tiempo, sin embargo, las siguientes generaciones comenzaron a tener un “espacio de experiencia” común, creado por las disposiciones de las autoridades de la Zona del Canal. Este espacio de experiencia probablemente definió un marco común de nociones de la realidad y, más importante, expectativas de futuro. La experiencia de los afrodescendientes que fueron a trabajar a la Zona del Canal pasa de ser heterodoxa a común.¹⁰⁶

Siguiendo esta línea de pensamiento, este estudio está interesado en la evolución de los discursos de los líderes intelectuales, sociales y políticos, tanto blancos como de color, que estuvieron involucrados en la educación en la Zona del Canal. El propósito es entender cómo estos actores fueron definiendo su identidad individual y colectiva, la identidad del “otro”, y definiendo sus intereses a través de la utilización de nuevos conceptos e ideas. Para poder este estudio se basará en los postulados de Miguel Ángel Cabrera, escritor de *Historia, Lenguaje y Teoría de la Sociedad*. El trabajo de Cabrera es útil porque permite observar cómo la evolución del lenguaje permite la

¹⁰⁵ A.E. Osborne, se graduó de Educación en la Universidad de Chicago, en 1936 y 1937 realizó estudios de posgrado en la Universidad de Columbia, Rector de la Escuela Normal de La Boca, en 1938 integra la Comisión editora de General Objectives of Colored En 1942 fue Supervisor de Instrucción. School Biblioteca de la Autoridad del Canal de Panamá. Ver Anuario The Thinker, 1938.

¹⁰⁶ Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993), pp. 333-357.

creación de nuevas articulaciones de la realidad,¹⁰⁷ y, de paso, la configuración de nuevos intereses.¹⁰⁸ No obstante, para Cabrera, el discurso cambia con mucha dificultad y lentamente, y, para él, es muy difícil que los individuos puedan trascender más allá de las articulaciones de la realidad que ya han establecido. Esto es importante porque permite observar la evolución del discurso de los principales actores políticos y sociales en el conflicto de la educación dentro de la Zona del Canal, ilustrando cómo entre 1904 y 1954, el discurso de las contrapartes (las personas de color y las blancas), con la incorporación de nuevas ideas y visiones, introduce nuevos conceptos y, por ende, evoluciona y crea nuevos intereses.

4. Revisión Literaria

En Panamá, son escasos los estudios que en materia historiográfica contribuyan al análisis del sistema educativo en la Zona del Canal. Los trabajos que existen sobre el tema educativo tienen un carácter eminentemente descriptivo y anecdótico¹⁰⁹. Podrían mencionarse dos investigaciones que contribuyen al análisis de las políticas educativas en la ZCP son *Tracing the Course of Growth and Development in Educational Policy for the Canal Zone Colored Schools, 1905-1955* (*Rastreado la ruta de crecimiento y desarrollo de la política educativa para escuelas para gente de color de la Zona del Canal*) desarrollado por Alda Alexander Harper en 1974, su autor se concentra en las distintas fases de las políticas educativas creadas para las escuelas de color en la zona desde 1905 hasta 1955. El estudio hace el análisis cronológico de los informes emitidos por la United States Isthmian Canal Commission (La Comisión Estadounidense del Canal Istmo) entre 1904 y 1914, por los Gobernadores del Canal de Panamá entre 1915 y 1950, y por la Compañía del Canal de Panamá o el Gobierno de la Zona del Canal en el año fiscal de 1951. Su propuesta establece que estas políticas educativas segregacionistas entran en desuso durante 1954, cuando se propuso la puesta en marcha de un nuevo sistema educativo, conocido como Latin American Schools cada vez más parecido al sistema educativo panameño. Harper propone el análisis de la adaptación de los estudiantes afroantillanos en especial los que profesaban el anglicanismo y cuyo primer idioma era el inglés a este nuevo sistema educativo.¹¹⁰

Otro de los estudios sobre el sistema educativo en la Zona del Canal de Panamá es *“Reasons for the disappearance of Black Schools in the Panama Area”* (*Razones de la desaparición de las escuelas de negros en el área de Panamá*) trabajo inédito desarrollado por Ivon Hinds en el 2002, Hinds describe las políticas educativas implementadas en las escuelas de color de la Zona del

¹⁰⁷ Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, Lenguaje y Teoría de las Sociedades*. (Madrid: Ediciones Cátedra – Grupo Anaya, S.A., 2001), p. 53.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 106.

¹⁰⁹ Ver: Octavio Méndez Pereira *“Historia de la Instrucción Pública en Panamá”*, Paulino Romero, *“Algunas características de la Educación europea y norteamericana y su influencia en Latinoamérica”*, Juan Bosco Bernal, *“La Educación Superior en Panamá: Situación, Problemas y Desafíos”*

¹¹⁰ Alda Alexander Harper *Tracing the Course of Growth and Development in Educational Policy for the Canal Zone Colored Schools, 1905-1955*, University of Michigan, 1974. P 272

Canal de Panamá desde 1905 hasta 1954, retomando la periodización propuesta por Harper, Newton y Robert Dahlstrom. A lo largo de su trabajo la autora describe las variaciones contextuales de las políticas educativas sin ahondar en las explicaciones de sus cambios.

5. Análisis: Orígenes del Sistema Educativo de la Zona del Canal de Panamá 1905-1954

El sistema escolar de la ZCP se organizó en diciembre de 1905 bajo la dirección de la Dirección de Impuestos de la Zona del Canal de Panamá. Hasta noviembre de 1905 las escuelas fueron administradas por la Oficina de Municipalidades de la Zona. En 1906 se creó la división de escuelas como parte del Departamento de Administración Civil de la Zona.¹¹¹ Estas entidades definirían las políticas educativas, los contenidos curriculares y el presupuesto con el que contarían cada una de las instituciones educativas.

Un total de 11 escuelas estaban destinadas para estudiantes blancos y 15 para estudiantes de color a lo largo de la Zona del Canal durante 1908 un total de 721 estudiantes fueron reclutados. Nuevos edificios para escuelas fueron construidos y emplazados en Ancón, Paraíso, Culebra, Empire, Las Cascadas, Bas Obispo, Gatún, Cristóbal y Playa Colón¹¹².

En este mismo año se puso en marcha un plan de estudios que se concentraba fundamentalmente en la educación vocacional dirigida a los estudiantes de color, la estructura curricular tenía una amplia concentración en asignaturas como economía para el hogar, diseño y costuras, mecánica y estudios de agronomía. En 1909 se establecerían de manera formal los jardines escolares única y exclusivamente para escuelas de niños y jóvenes de color, era el espacio apropiado para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura de agronomía.

El Reporte Anual de la Comisión Istmica del año 1910 resalta los altos niveles de productividad de los jardines escolares. Tal como lo deja ver el siguiente fragmento: “El 1 de 1909, la matrícula era de 745 y 1067, respectivamente. Las escuelas con jardines [agrícolas] se han mantenido en conexión con un número de escuelas [para estudiantes] de color, y han estado produciendo buenos resultados”. Las escuelas-jardín seguirían en funcionamiento junto a las escuelas para estudiantes de color hasta primera mitad del siglo XX.¹¹³

En 1911, la División de Escuelas de la Zona del Canal de Panamá definió la estructura administrativa de los centros escolares, todas las instituciones contarían con un superintendente, 2 administrativos, 1 Supervisor para grados superiores, 1 Supervisor para Educación Primaria, 1

¹¹¹ Gause, F. A. 'A Message of Progress', en *The Zonian*. Vol I. N° 1. (Panama Canal Zone: Canal Zone High School, June 1910), p. 6

¹¹² Isthmian Canal Commission. *Annual Report 1908*, p. 26

¹¹³ Report Isthmian Canal Commission, 1910. P 42

Director de Escuelas Secundarias, 5 Directores de Escuelas de Gramática, 61 profesores y un jardinero empleado temporalmente.

“Cuando el año escolar comenzó, el 1 de octubre de 1910, la matrícula era de 1,837 niños; 931 en escuelas para blancos y 906 en escuelas para estudiantes de color.” El mes de junio de 1911 fue uno de los meses con mayor número de asistencia, ya que cerca de 1,410 estudiantes asistían a las escuelas para niños blancos, y 1568 en el caso de los estudiantes de escuelas de niños de color. “Temprano en el año escolar, las escuelas de Colon Beach, Las Cascadas, y Corozal se conectaron con las escuelas de Cristobal, Empire, y Ancon, respectivamente. Los pupilos son transportados de ida y de vuelta ya sea en el Ferrocarril de Panama o por un sistema de cargadores.”¹¹⁴

El crecimiento del número de asistencia de los estudiantes blancos y de color siguió incrementándose, de igual manera la contratación de profesores para ambas escuelas, como puede verse el número de contrataciones de docentes comienza en 1907 y se mantiene hasta el cierre de 1916, llama la atención que el número de docentes empleados para las escuelas de niños y jóvenes blancos es mayor que los docentes contratados para las escuelas de color.

Años	Promedio de asistencia diaria en el año			Número de maestros empleados al cierre del año en junio		
	Blancos	De Color	Total	Blancos	De Color	Total
1905			150			5
1906			1,107			29
1907			1,138	23	20	31
1908	385	765	1,150	32	21	43
1909	539	748	1,287	35	21	53
1910	682	577	1,259	43	24	56
1911	838.8	556.1	1,394.9	47	28	67
1912	979.9	733.7	1,713.6	43	32	73
1913	1,029.1	799.0	1,828.1	39	23	79
1914	967.7	715.2	1,682.9	43	20	66
1915	1,006.3	755.9	1,762.2		14	59
1916	1,065.1	436.3	1,501.4			57

*Cuadro 1. Promedio de asistencia en las escuelas y número de maestros empleados en las escuelas al cierre del año de cada año escolar.*¹¹⁵

Al cierre de 1916, la cifra de docentes contratados en las escuelas de Balboa y Cristóbal High School siguió aumentando, caso contrario al número de docentes contratados en las escuelas para niños de color de La Boca, Empire, Paraíso, Cristóbal y Gatún.

Escuelas para Blancos

¹¹⁴ Report of Chairman and Chief Engineer, Annual Report of the Isthmian Canal Commission. 1911. P 53

¹¹⁵ Report of Executive Secretary 'Table N°69 Average daily attendance in schools and number of teachers employed in schools at close of each school year', p. 517

Nombre de la Escuela	Número de maestros empleados
Balboa High School	6
Cristobal High School	2
Grades	
Ancon	6
Balboa	9
Pedro Miguel	3
Paraíso	1
Empire	2
Gatun	4
Cristobal	5
Colon Beach	2
Line teachers	2
Maestros de Español	1
Total	43

Cuadro 2. Maestros empleados en escuelas para blancos.¹¹⁶

Escuelas para estudiantes de Color

Nombre de la Escuela	Número de Maestros
La Boca	4
Paraíso	2
Empire	2
Gatún	4
Cristobal	2
Total	14

Cuadro 3. Maestros empleados en escuelas para estudiantes de color.¹¹⁷

A finales de 1915 la regulación y fiscalización de las escuelas constituyó una de las principales funciones de la Superintendencia escolar, encargada de velar por el bienestar de la población estudiantil de la ZCP, para este año y comienzos del 1916 se realizaron un total doscientas once visitas a los centros escolares, 146 visitas realizadas en las escuelas para blancos solo 65 se realizaron para las escuelas de color. El Promedio de visitas diarias de los supervisores, correspondía a 1.23.

Años	Número de días de clase	Escuelas para Blancos	Escuelas para estudiantes de color	Total
1915				
Octubre	20	18	5	23
Noviembre	19	18	8	26
Diciembre	13	11	5	16
1916				
Enero	21	18	8	26
Febrero	20	14	7	21

¹¹⁶ Ibid, 'Table N° 66. Teachers employed in White Schools', p. 519.

¹¹⁷ Ibid, 'Table N° 67. Teachers employed in Colored Schools'.

Marzo	23	21	10	31
Abril	15	19	8	27
Mayo	22	16	8	24
Junio	19	11	6	17
Total	172	146	65	211

*Cuadro 4. Visitas de supervisión hechas por el superintendente, mostradas por meses.*¹¹⁸

La seguridad y la salubridad de los centros educativos fue otro de los objetivos de la División de escuelas, a partir de 1914 se institucionalizaron las inspecciones médicas regulares, estas inspecciones eran realizadas por funcionarios del departamento de salud de la Comisión del Canal mensualmente.

En los informes de la División de Escuela se hace mención a los estrictos controles y exámenes físicos a los que eran sometidos los estudiantes blancos, sin embargo no se detalla el mismo control médico para las escuelas de niños de color. Es posible que las medidas sanitarias solo hayan sido aplicadas para los estudiantes de Cristóbal y Balboa High schools, ambas escuelas para estudiantes blancos.¹¹⁹ Más adelante en este mismo informe se menciona que el inicio de clases del año escolar había sido fijado para el 1 de octubre de 1918, lo cual tuvo que retardarse en la escuela para niños de color de La Boca (La Boca School) hasta el 8 de octubre, debido a una epidemia de sarampión y tos ferina.¹²⁰

En 1919, la contratación de docentes para las escuelas de niños blancos sigue siendo mayor. Cerca de 70 docentes se contrataron para estas escuelas. Sin embargo, sólo 20 se contrataron para las escuelas de color. Es notable además el descenso asistencia a las escuelas en las escuelas para estudiantes de color, en comparación a los primeros años. “La asistencia al momento de la apertura era de 2,307; de los cuales 1,491 eran blancos y 816 eran de color. El promedio de asistencia diaria en las escuelas de para estudiantes de color fue de 736.2.”¹²¹

El reclutamiento durante 1920 fue de 2004 para estudiantes blancos, 1481 de escuelas para estudiantes de color, un total de 3485 comparado con 3.006 en 1919. El promedio de asistencia diaria en las escuelas para blancos fue de 1588.5 and at the colored schools 864.9, haciendo un total de 2.453.4 “Compared with 2.178.5 for the previous year. The number of White teachers employed during the year was 74, an increase of 2 over the preceding year”.¹²²

No solo el reclutamiento y fiscalización de los centros escolares era una de las preocupaciones de la división de escuelas de la ZCP, este órgano administrativo debía demostrar que el nivel

¹¹⁸ Ibid, ‘Table N° 71. Supervisory visits by superintendent, shown by months,’ p. 521.

¹¹⁹ Annual Report of the Fiscal Year Ended, 1918., p 31.

¹²⁰ Report of the Panama Canal Governor, 1918, p. 31.

¹²¹ Report of the Panama Canal Governor 1920, p. 32.

¹²² Ibid., p. 28

académico de los estudiantes nacidos en la Zona era el mismo comparado con los estudiantes de las escuelas públicas de los Estados Unidos, pese a los factores asociados a la geografía tropical y a su clima enervante,¹²³ En 1925 se realizó el examen OTIS aplicado a estudiantes 7 y 8 grado en las escuelas para niños blancos y de color de la Zona del Canal de Panamá, este examen había sido aplicado en 100.000 escuelas de los Estados Unidos.

“Owing to the effects of an enervating Climate, the comparatively rapid turnover of teachers and pupils, and the fact that pupils school year is often disrupted by vacations, it was tough that the pupil’s school year is often Zone schools would fall somewhat below the Average for children in corresponding grades in State’s schools”.¹²⁴

Los resultados revelaron que el nivel de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas para blancos de la zona fueron notablemente superiores comparados con los estudiantes del territorio estadounidense. Sin embargo el nivel de los estudiantes de color fue bajo comparado con los estudiantes de color de Estados Unidos y los estudiantes blancos de la Zona del Canal de Panamá. En el reporte anual de la gobernación del Canal, la División de Escuelas reconoce que las causas asociadas al bajo nivel académico de los estudiantes de color de la Zona del Canal de Panamá podían explicarse por las pésimas condiciones de las escuelas para niños de color, tal como se recoge en el siguiente fragmento, “Se recuerda que estos niños frecuentemente carecen de libros de texto, y que los salones de clases están hacinados, [pero] los resultados obtenidos se consideran muy buenos, y es remarcable que se ha conseguido tanto como se puede con lo que se ha hecho en estas escuelas.”¹²⁵

En efecto la falta de libros y útiles escolares era una constante, Everett Sackett en su artículo *The Negro Schools of the Canal Zone (Las escuelas para negros de la Zona del Canal)*, publicado en 1935, afirma que hasta 1925 los libros proporcionados a las escuelas de estudiantes de color eran aquellos viejos volúmenes descartados en las Bibliotecas de las escuelas para blancos. Sólo desde 1925 se destinará parte del presupuesto a la compra de libros para las escuelas de color. Sackett indica que “hasta 1925, las escuelas para negros para conseguir libros eran dependientes de los descartes de viejos volúmenes de las escuelas blancas. En ese momento [1925], la política [educativa] de comprar libros nuevos comenzó. (Esta política no ha sido particularmente costosa por la razón de que las escuelas para blancos ahora se apresuran menos en descartar libros).”¹²⁶

¹²³ En este contexto se relaciona lo racial con lo geográfico, posturas que toman su referencia en las teorías de degeneración asociadas a los climas tropicales, se construye entonces un imaginario de lo “tropical” y de sus habitantes. Este imaginario se legitima a través de las construcciones discursivas en torno a la raza., ver: Appelbaum, Nancy P., Mcpherson, Anne S., and Roseblatt, Karin Alejandra. ‘Racial Nations’ en *Race and Nation in Modern Latin America*. (Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 2003). Bourgois, Phillipe. *Banano, Etnia y Lucha Social en Centroamérica*. (San José: Editorial del Departamento Ecuménico de Investigaciones Universidad de Costa Rica, 1994).

¹²⁴ Report of the Panama Canal Governor 1920, p. 51.

¹²⁵ Report of the Panama Canal Governor 1926, p. 51.

¹²⁶ Sackett, Everett, ‘The Negro Schools of the Canal Zone’, en *Journal of Negro Education*, Vol.1, No. 3/4 (Oct.,1932) p. 348

Los libros escolares eran gratuitos para los estudiantes de color. Cerca de dos dólares por estudiante eran presupuestados para la compra de material bibliográfico, los útiles escolares como lápices y papel debían ser costeados por los mismos estudiantes. Sackett afirma que solo hasta 1931 y 1932, la División de Escuelas proporcionó Bibliotecas para las escuelas de color, “No fue hasta el año escolar de 1931-1932 que se hizo un serio esfuerzo para proveer a los bibliotecas para las escuelas o salones de las escuelas para negros.”¹²⁷ Entre 1930 y 1931 la inversión de la división de escuelas de la zona es mucho mayor en las escuelas para estudiantes blancos, aproximadamente \$220.04 dólares son invertidos en escuelas para niños y jóvenes blancos, solo \$33.86 dólares eran invertidos en las escuelas primarias de color, si solo se compara con las escuelas primarias para niños blancos hay una diferencia de \$72.03 dólares.

		Costo por pupilo	
		Blancos	
	Negros en Primaria	Primaria	Media
Control General	\$1.64	\$4.47	\$4.95
Servicio Instructivo	25.26	78.80	84.56
Operación de la Planta	2.65	5.10	5.53
Mantenimiento de la Planta	.48	5.20	5.64
Gastos Misceláneos	3.83	12.32	13.47
Costo Total Bruto	\$33.86	\$105.89	\$114.15

Cuadro 5. Costo comparativo por pupilo de asistencia diaria promedio, en los primero ocho años en las escuelas de blancos y escuelas para negros de la Zona del Canal (1930-1931).¹²⁸

En este artículo Sackett menciona además que los profesores de las escuelas de color, en su mayoría recibían un educación básica, provenientes en su mayoría de las Antillas, eran escasos los docentes con formación de pregrado y posgrado en educación salvo un solo caso de un docente formado en Chicago. Es posible que Sackett se haya referido al Profesor A. E. Osborne formado en la Universidad de Chicago.

En 1933, se creó la Boca Normal Training School, como proyecto de la División de escuelas de la Gobernación del Zona para elevar los estándares de calidad de los centros educativos de color. Su objetivo era la formación de los futuros docentes, cuarenta estudiantes graduados de las escuelas preparatorias de color, eran escogidos por su excelencia académica y su vocación docente. “El 21 enero de 1933, comenzó a trabajar la Escuela Normal [de La Boca]. Hoy ella es testigo de las culminación de lo que quizás es uno de los proyectos más importantes que jamás

¹²⁷ Ibid., P349

¹²⁸ Ibid., p. 350.

se han llevado a cabo para nuestro grupo [o colectivo] por la División de Escuelas [de la Zona del Canal].”¹²⁹

El primer ciclo de formación era de dos años, durante este período los estudiantes tomaban clases de redacción, literatura inglesa, ciencia y biología. Los estudios sociales también hacían parte de esta primera etapa. Además de las asignaturas de educación general, los estudiantes igualmente recibían formación vocacional en jardinería y mecánica para el caso de los varones y asuntos del hogar para el caso de las mujeres. El segundo ciclo de la formación académica se concentró en el aprendizaje de los fundamentos de la educación moderna, específicamente los diversos métodos pedagógicos que podían implementarse en las diversas áreas del conocimiento, especialmente Aritmética, lectura, estudios sociales e inglés. El recién graduado E. Lynch afirmaba “We were now ready for training in how to teach. A Course was given in general Methods of teaching in which the nature and the direction of learning were emphasized”¹³⁰

Como parte del tercer ciclo, los estudiantes debían realizar una práctica supervisada por el rector de la Escuela Normal de La Boca A. E. Osborne y The Silver City School. Los docentes egresados de la Escuela Normal de La Boca, a través de su ejercicio docente debían promover entre sus estudiantes una buena actitud hacia el trabajo incluso en los trabajos operativos, considerados como inferiores. “Nuestra escuela debe desarrollar actitudes deseables [o positivas] hacia el trabajo en general. Nuestras escuelas deben apuntar a desarrollar una apreciación de todo tipo de trabajo honesto y útil, y debe proponerse demostrar que muchos de los trabajadores de los llamados trabajos inferiores están ofreciendo servicios que son vitales para la vida y bienestar del grupo [o las personas de color].”¹³¹

La institucionalización de los Métodos instruccionales fue una de las principales preocupaciones de la División de escuelas de la Zona del Canal de Panamá, estos manuales y códigos de comportamiento establecerían de manera clara los principios modeladores que debían implementarse tanto en las escuelas para niños blancos y niños de color, es el caso de *General Objectives of Canal Zone of Colored Schools (Objetivos General de las escuelas para estudiantes de color de la Zona del Canal)* escrito por el Profesor A. E. Osborne, Rector de La Boca Normal Training School (Escuela Normal de La Boca), y por Leonor Jump y P.S. Martin, ambos profesores de esta misma escuela, bajo la dirección de Lawrence Johnson quien se había formado en la Universidad de Washington y en North Dakota State Teachers College, Este último era asistente Administrativo de la Superintendencia de Escuelas de la Zona del Canal de Panamá, quien representaba a la División de Escuelas de la Zona del Canal de Panamá, y que, por lo tanto, estaba

¹²⁹ Gaskin, E, Hassan S y Griffith K. ‘The Evolution of the School in Society and the Establishment of the La Boca Normal Training School’, en *The Thinker*, (Panama Canal Zone: La Boca Normal Training School, 1938), p. 41.

¹³⁰ E. Lynch, *The Curriculum of the La Boca Normal Training School*, en *The Thinker*, p., 42.

¹³¹ Parkins R, A. Williams, E. T Nolan “The La Boca Normal Training School and Leadership for our group”, en *The Thinker*, p. 46.

encargado de supervisar los lineamientos establecidos para las escuelas de color, la producción académica, y las propuestas por los docentes de las escuelas de color debían pasar un por un control estricto por parte de las Autoridades de la Zona.

En este manual se establecieron los principios orientadores de la educación para niños jóvenes de color, las escuelas para niños de color debían promover la formación de estudiantes capaces de responder a las necesidades de su contexto, era claro para Osborne, Jump y Martin que los jóvenes de color constituirían la clase trabajadora de la zona, la guía que se les proporcionaba a lo largo de sus años escolares debía contribuir a la formación de empleados eficientes y con vocación al servicio.

Se debe tener en mente, que los niños a quienes estamos enseñando pertenecen a un grupo, cuya mayoría constituirá la clase asalariada o clase de empleados. Cualquier guía de la escuela que los ayude a ser mejores y empleados más eficientes será una gran contribución para el grupo... El estatus económico de nuestro grupo [Los sectores afro-descendientes de la Zona en general] automáticamente los libera de la clase explotadora. La gran contribución del grupo en el presente y también en el futuro cercano es continuar haciendo ejemplar ese espíritu de servicio que tan tristemente necesario en un mundo tan motivado por el beneficio económico.¹³²

La orientación vocacional otorgada a los estudiantes de color contemplaba los estudios de agronomía, el trabajo mecánico y la economía para el hogar. Sin embargo para los supervisores y el Comité de la Escuela Normal de la Boca era importante incorporar en los planes de estudio el aprendizaje de las ciencias naturales, Literatura, ciencias sociales y educación en salud. Era necesaria la educación integral del estudiante formado no sólo para las labores técnicas y manuales.

Para el Comité redactor de “*General Objectives of Canal Zone of Colored Schools*” era fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas se ejerciese contemplando la diversidad étnica de los estudiantes, en todo momento los docentes debían hacer una clara distinción entre sus creencias religiosas y el proceso de enseñanza. Hasta este momento hay un claro interés por parte de los Directivos de la Escuela Normal de la Boca de desligar el dogma religioso de los contenidos curriculares, se hacía especial mención a los profesores provenientes de las Antillas, cuya formación poseía una gran influencia del anglicanismo.

¹³² Lawrence Johnson, Osborne A.E, Jump Leonor, P.S. Martin, ‘Curriculum Monograph’, en *General Objectives of Colored Schools*. (Panama Canal Zone, Balboa Heights, 1938), p. 19.

Los docentes egresados de La Boca training School y Silver City School definirían los lineamientos para la educación en las escuelas de color, lo que representó un avance en las políticas educativas que hasta 1935 eran definidas exclusivamente por la División de Escuelas de las Zona del Canal de Panamá.

Conclusión

La voz de Westerman no fue la primera ni la única que hizo escuchar, ya que varios educadores y otros profesionales negros que nacieron y vivieron en la Zona del Canal también trabajaron para mejorar la calidad y la condición del servicio que la Division of Schools de la Panama Canal Commission proveía a los individuos que no eran considerados “blancos”. Esto se puede ver no sólo en los escritos compilados por Westernman en *A Plea for Negro Highers Education*, sino también en el libro titulado *Pioneers of Canal Zone Education*.¹³³ Dicho libro, escrito por Westerman, y publicado por los estudiantes de las escuelas secundarias ocupacionales de La Boca y Silver City, con razón de la conmemoración de la Semana de Historia Negra (Negro History Week), recopila breves biografía de líderes del sector pedagógico que lo precedieron, muchos de los cuales fueron mencionadas anteriormente (Osborne, por ejemplo). El libro ilustra el interés de crear una memoria histórica de los negros de la Zona del Canal, con el propósito específico de exaltar la lucha y la labor educativa de dichos individuos, pero, más que nada, exalta la importancia de la educación al presentarlos como modelos a seguir. Así pues, siguiendo a Kosselleck, se creaba un horizonte de expectativas para las futuras generaciones. Este trabajo, hasta el momento, ha presentado la situación en que se hallaba la educación en general en la Zona del Canal, y ha ilustrado levemente la evolución de la continua y persistente lucha de los pedagogos y estudiantes afro-descendientes por obtener mejor educación en ese territorio desde 1905 hasta 1954.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Annual Report of the Fiscal Year Ended, 1918.

Isthmian Canal Commission. Annual Report 1908

Lawrence Johson, Osborne A.E, Jump Leonor, P.S. Martin. General Objectives of Colored Schools. (Panama Canal Zone, Balboa Heights, 1938).

Report Isthmanian Canal Comission, 1910.

Report of Chairman and Chief Engineer, Annual Report of the Isthmian Canal Comission.1911.

¹³³ Westerman, George Washington. *Pioneers in Canal Zone Education*. (Panama Canal Zone: La Boca Occupational High School Shop, 1949).

Report of the Panama Canal Governor, 1918.

Report of the Panama Canal Governor 1920.

The Zonian. Vol I. N° 1. (Panama Canal Zone. Canal Zone High School, June 1910).

The Thinker, La Boca Normal Training School, 1938.

Report of the Panama Canal Governor 1920

Report of the Panama Canal Governor 1926.

Westerman, George Washington. *Pioneers in Canal Zone Education*. Panama Canal Zone: La Boca Occupational High School Shop, 1949.

Fuentes Secundarias

Appelbaum, N, Mcpherson, A and Roseblant, A. *Race and Nation in Modern Latin America* (University of North Carolina Press, 2003).

Bosco Bernal, Juan. "La Educación Superior en Panamá: Situación, Problemas y Desafíos", en Revista *Theorethikos*, Año V, número 2, julio –diciembre (2001) Universidad Francisco Gavidia, San Salvador.

Bourdieu, Pierre. 'El Nuevo Capital. Introducción a una lectura japonesa de La Nobleza del Estado', en *Capital cultural, escuela y espacio social*. (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2da Edición, 2012), pp. 95-108

Bourgois, Phillipe. *Banano, Etnia y Lucha Social en Centroamérica*, (San José : Editorial del Departamento Ecuménico de Investigaciones Universidad de Costa Rica, 1994)

Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, Lenguaje y Teoría de las Sociedad*. (Madrid: Ediciones Cátedra Grupo Anaya, S.A., 2001).

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión* (Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A., 2005).

Harper, Alda. *Tracing the Course of Growth and Development in Educational Policy for the Canal Zone Colored Schools, 1905-1955*(University of Michigan, 1974).

Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993)

Sackett, Everett, 'The Negro Schools of the Canal Zone', en *Journal of Negro Education*, Vol.1, No. 3/4 (Howard University Octubre 1932).

Westerman, George Washington et al. *A plea for Higher Education of Negroes in the Panama Canal Zone*. (Panama Canal Zone: The Panama Tribune, 1942)

TRANSICIONES PEDAGÓGICAS, DISLOCACIONES IDENTITARIAS: INDÍGENAS WAYUU EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE BUCARAMANGA, COLOMBIA¹³⁴

Andrés Argüello Parra
Centro de Estudios Educativos Enrique Lacordaire
Universidad Santo Tomás – Tunja
mouneriano@yahoo.es

Introducción

Reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Constitución Política de Colombia, n. 7) implicó la definición de políticas públicas enfocadas a la protección y preservación de los distintos grupos étnicos establecidos a lo largo y ancho del territorio nacional. Una consecuencia directa en el campo de la educación fue el diseño de modelos etnoeducativos fundados en la cosmovisión indígena, y sus aplicaciones específicas a la enseñanza, el aprendizaje y la relación con la sociedad. Dicho de modo general, estos modelos consideran la inclusión de la cultura no indígena en los procesos de formación profesional; etnias como la Wayuu, por ejemplo, incluyen la educación universitaria dentro de sus diferentes ciclos de aprendizaje, por lo que cada vez es más frecuente la migración de jóvenes indígenas a la ciudad, en busca de instituciones de educación superior que complementen la formación iniciada en sus territorios.

Cada grupo de estudiantes indígenas que llega a la ciudad con intereses de formación profesional, se enfrenta a un contexto urbano que cuenta con sus propias formas de entender el mundo (relaciones de poder-saber-organización, género, religión y cultura propiamente dicha) donde dominan modelos occidentalizados de educación. La cosmovisión indígena y la cultura urbana coexisten en los escenarios universitarios albergando un inevitable choque cultural que actúa como dinamizador de transformaciones en los modos de pensar, sentir, comprender, vivir, en suma, en los procesos identitarios como todo social y humano. Considerando que los estudiantes indígenas son el testimonio viviente de tal simbiosis de culturas, la presente investigación pretende analizar, desde las trayectorias educativas, el proceso de (re)construcción de las subjetividades de un grupo de cuatro estudiantes wayuu que adelantan o culminan sus estudios profesionales en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia.

Para favorecer la consecución del objetivo propuesto en torno al análisis del proceso de constitución del sujeto indígena wayuu a partir de sus experiencias de vida iniciadas en la Alta Guajira y continuadas en los espacios urbanos universitarios, el diseño metodológico se

¹³⁴ Ponencia resultado de investigación en curso perteneciente al Grupo de Desarrollo Humano, categoría B Colciencias, adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia.

fundamenta en la perspectiva biográfica, destacando la realización de entrevistas (individuales y colectivas); y, por otra parte, en la indagación documental de la tradición pedagógica wayuu. Ello permitirá una recolección amplia de experiencias vitales y de procesos documentados que ayuden a comprender el marco de las pedagogías emergentes y el terreno epistémico de las “otras educaciones” mediadas por la historia de los sujetos participantes.

Referente teórico: Decolonialidad y pedagogías

La crisis civilizatoria de occidente, agravada por la desestabilización mundial de los fanatismos político-religiosos, la incertidumbre de los capitales, la degradación planetaria y la amenaza de los conflictos bélicos internacionales, bien expresa la complejidad de las transformaciones que caracterizan el avance del siglo XXI y que exigen una dislocación paradigmática en los modos de apreciar, conocer y valorar el mundo. Se trata de la transición de racionalidades fundadas en el antropocentrismo hacia un enfoque humano-cósmico.

Esta movilización de cosmovisiones implica afrontar convencimientos considerados inamovibles y afectar los propios modos de ser, para lo cual no existe un manual de procedimientos de universal aceptación. El desafío de integrar aquello que transgeneracionalmente ha sido combatido o anulado, evidencia la complejidad de fracturar el paradigma de un mundo único, como bien lo expresa Mejía al decir que “una de las rupturas mayores que vamos a tener que realizar va a ser la del antropocentrismo, eje de la cultura occidental, lo cual ha construido no sólo esa relación utilitarista con la naturaleza, sino formas particulares de conocimiento, de actuación y de institucionalidad” (Mejía, 2013, p. 217).

En efecto, como explica este autor, el patrón conceptual de la modernidad occidental forja *“una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana y hace de las relaciones cognitivas, entendidas como aquellas que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico, un lugar para privilegiar las formas patriarcales de conocer y relacionarse”* (Mejía, 2013, p. 19).

Tal intención de convertir en universal, por las vías múltiples de la hegemonización, una narrativa local de la ciencia y de la historia, es el presupuesto de los colonialismos de todos los tiempos y, particularmente, de la construcción conjunta de occidente que prevalece hasta hoy: *“El eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de la hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales”* (Mejía, 2013, p. 20).

Precisamente, la pretensión de la objetividad del conocimiento basado en la razón lógico-formal ha configurado un paradigma educativo caracterizado por los distintos programas de control y dominación, con su respectiva incidencia en los procesos de subjetivación. De esta manera, la educación actúa como dispositivo de prolongación y aseguramiento de los valores modernos a través de la legitimación de *un* relato de validez: el de la calidad, según los intereses del mercado; el de la investigación, según los parámetros transnacionales y el del rendimiento, según los estándares globales de la producción industrial y tecnológica.

De esta manera, una cierta pedagogía, auspiciada por las políticas públicas de Estado, interiorizada por la opinión común y configurada desde un campo parcial de actores e intencionalidades, se define como la única educación válida y deseable para todos. A ella se dirigen los recursos, las iniciativas y, sobre todo, las vidas humanas. Típico esquema del accionar modernizante que engloba lo múltiple en la unidad indiferenciada.

En ese contexto de realidad, se entiende el papel de las llamadas pedagogías emergentes contra-hegemónicas y de las pedagogías decoloniales, en cuyo horizonte se ubica la investigación que se expone en este trabajo. Se trata del conjunto de pedagogías que no sólo se resisten a la marginación o disolución de la alteridad constitutiva impuesta por el proyecto de la colonialidad global sino que, al situarse en el cruce de las fronteras histórico-simbólicas, promueven el diálogo de saberes y la negociación cultural.

Supone, entonces, educaciones asumidas como proyectos territorializados, no sólo en un sentido geo-político sino epistémico y social, situados en una perspectiva histórica-contextual amplia capaz de responder a las urgencias de la cultura y a las necesidades de la comunidad. Para ello, como bien se ejemplifica en las pedagogías indígenas –la wayuu una de ellas, o a nivel latinoamericano el proyecto Ayllu en Warisata que comprende la escuela como “la casa grande de la comunidad”– es menester incluir la vinculación de la escuela con la sociedad comunal particular, la sostenibilidad planetaria y ámbito del trabajo.

La pedagogía decolonial como enfoque comprehensivo se instala, pues, en las tradiciones críticas que exigen reinventar con creatividad antes que acomodarse pasivamente a la (re)actualización de los poderes establecidos por la colonialidad global, llámense pruebas estandarizadas, o educación de alta calidad, conocimiento aplicado para la obtención de renta, entre otras denominaciones. Por eso la pedagogía no se entiende como una parcela sesgada de entrenamiento o domesticación sino como hecho social, político y cultural fundado éticamente, cuya función pública articula la interpretación y la transformación de realidades: *“El espacio de aprendizaje es amplio: se trata de operar en los lugares en los cuales los actores desarrollan sus vidas, sin duda, diferentes a los escenarios delimitados por la enseñanza que pertenecen a un universo mucho más institucionalizado (aprendizaje*

contextualizado) (...) *No hay acción humana y educativa exenta de ser política*" (Mejía, 2013, pp. 126. 221).

Contexto: estudiantes wayuu en la Universidad Santo Tomás

El grupo étnico wayuu es un pueblo amerindio, de características nómadas, asentado, principalmente, en la Península de la Guajira, al norte de Colombia y al noreste de Venezuela, en el Estado de Zulia. Pertenece a la familia lingüística arawak y su idioma es el *wayuunaiki*. Pueblo de múltiples costumbres ancestrales, entre el sol, el mar y el desierto, cuenta entre sus actividades productivas el pastoreo, la caza y pesca, la agricultura (recolección, horticultura), el comercio, los tejidos y la explotación de sal, entre otras.

En cuanto a los procesos de educación, en términos generales, el plan educativo de los grupos étnicos contempla a la etapa universitaria como el último eslabón de la formación escolar; en otras palabras, consienten la idea de que sus miembros se relacionen con culturas diferentes a la propia y de que incluso sean éstas las que se encarguen de su formación profesional, siempre y cuando no atenten contra sus tradiciones y formas de entender el mundo. Particularmente el pueblo wayuu acepta la interacción con la cultura *alijuna* (no indígena) dentro de sus ciclos formativos (PEW, s.f., p. 59). Los grupos étnicos asumen y esperan que la universidades estén facultadas para continuar con el proceso etnoeducativo impartido en las instituciones escolares indígenas, y por eso han gestionado con el gobierno la consecución de incentivos o becas estudiantiles que les garanticen a sus jóvenes el acceso a la educación superior.

Como resultado de estas gestiones, cuarenta bachilleres wayuu, cumpliendo con lo proyectado en el plan etnoeducativo de su nación (Plan Etnoeducativo de la Nación Wayuu, PEW) y amparados por un crédito educativo otorgado por el ICETEX, migraron a diferentes ciudades de Colombia con el fin de emprender su proceso de formación profesional. En el año 2009, dieciséis de ellos arribaron a la Universidad Santo Tomás (USTA) de la ciudad de Bucaramanga (nororiente colombiano) y se matricularon en los programas de Administración de Empresas Agropecuarias, Negocios Internacionales, Cultura Física, Derecho y Odontología.

El grupo de nuevos universitarios, egresados en su mayoría del Internado Siapana, una institución etnoeducativa garante de la tradición indígena y bilingüe (*wayuunaiki- castellano*), encontraron en la ciudad y por supuesto en la vida universitaria, nuevas formas de entender y de estar en el mundo. La cultura urbana y el modelo educativo formal se enfrentaron, así, con la cosmovisión indígena wayuu y con los programas educativos bajo los cuales fueron formados, basados en la inclusión de la enseñanza intercultural, el reconocimiento de la

territorialidad y la apropiación de los procesos productivos, sociales y culturales de sus comunidades (PEW, s.f., p. 39), aspectos que no parecen explícitamente contemplados en los modelos convencionales de educación superior.

De los diez estudiantes wayuu que aún continuaban en la USTA, cursando los semestres finales de sus carreras en el segundo semestre de 2014 cuando se dio inicio a esta investigación, cuatro aceptaron participar de la metodología de trayectorias educativas, una variante de la perspectiva biográfica donde cada estudiante se comprende como testimonio vivo de las relaciones culturales tejidas en sus territorios en el marco de la constitución de subjetividades roturadas por los componentes indígenas y urbanos de la educación.

La pregunta de investigación que se abordó fue la siguiente: ¿Cómo se realizan los procesos de constitución de subjetividades wayuu a partir de las trayectorias educativas originadas en los territorios de la Alta Guajira y continuadas en la formación profesional urbana impartida en la USTA de Bucaramanga? En el desarrollo del trabajo, el grupo de investigadores considera cuatro líneas de análisis: identidad de género, cultura, espiritualidades y pedagogía propiamente dicha, de la que se da cuenta en esta presentación.

Algunos presupuestos de la educación wayuu

Expuesto de manera sucinta, la estructura de la educación wayuu se configura con base en la oralidad, la escolaridad y la articulación con la sociedad alijuna. Dichos valores actúan de manera interrelacionada y simultánea, a lo largo de los distintos momentos del desarrollo humano, con un enfoque específico de género y clan de pertenencia. Es posible identificar una etapa de énfasis para cada uno de estos ejes, a saber, etapa de la educación propia, etapa del ejercicio escolar y etapa de la madurez.

La etapa de la educación propia o educación natural está asociada a la crianza y a los fundamentos formativos establecidos desde la primera infancia. Se hace explícito el estilo educativo propio de la comunidad wayuu descrito por “Iván Pushaina como “pedagogía oral tradicional”, en donde el niño aprende desde otras lógicas y métodos distintos a los planteados por la escuela formal. Desde allí se hace evidente la correlación permanente entre cuerpo, cultura y educación, bajo la perspectiva étnica” (Durán, 2010, p. 246). Este estilo educativo de la comunidad wayuu se basa en la estructura comunitaria de transmisión de saberes, incluyendo cosmovisiones, mitos, costumbres y tradiciones.

Para llevar a cabo la progresiva integración del infante wayuu al universo simbólico de la comunidad, se destaca la vinculación experiencial y el aprendizaje por imitación. En este punto, se “resalta la importancia de la enseñanza vivencial cotidiana, donde se asume la

experiencia personal como obligatoria para el proceso de aprendizaje, se asignan a los niños responsabilidades y funciones en la comunidad desde muy temprana edad, es decir, se los vincula desde sus comienzos al proceso sociopolítico y cultural” (Durán, 2010, p. 246).

Así, en el acto de tomar parte en el trabajo desde la cotidianidad, se busca la participación directa en las actividades diarias con la dirección de los adultos, que “incluye no sólo el aprendizaje de técnicas específicas sino también un proceso de socialización a través del cual se interiorizan principios normativos, valores, costumbres, ritos, etc”. (PEW, s.f., p. 49).

En el marco de la educación propia caracterizada por la experiencia y la imitación en la cotidianidad “es importante recalcar que la enseñanza para el Wayuu no está restringida ni a tiempos, ni a espacios, ni a contenidos específicos; la enseñanza tradicional se basa sobre todo en la participación directa del niño en todas las actividades de los mayores” (PEW, s.f., p. 53).

Por su parte, la etapa de la escolaridad pretende continuar la formación del clan de pertenencia y del espacio familiar: “El proceso en la escuela deberá partir de estas formas pedagógicas propias; de esta manera, el niño, que en la ranchería aprende en la oralidad, debe llegar a la escolaridad y encontrar un ambiente que continúe y fortalezca este proceso de formación como Wayuu” (PEW, s.f., p. 50).

De ahí la importancia de consolidar el proyecto etnoeducativo bicultural-bilingüe, de manera que la escuela no se convierta en ruptura o desconocimiento de la identidad colectiva forjada en el espacio comunitario de la ranchería. La institución educativa de Siapana, de la cual son egresados el grupo de estudiantes considerados en esta investigación, puede tomarse como un ejemplo de este tipo de escolaridad intercultural.

No obstante, a propósito de la escolaridad indígena, uno de los desafíos pedagógicos más apremiantes es el desequilibrio de las escuelas al pretender enfoques modernos impuestos en ambientes rurales carentes de sus recursos más fundamentales. Como señala Durán, “los colegios ubicados en la comunidad indígena, que medianamente cuentan con el servicio de luz y agua potable, reciben o resisten el embate de un currículo que quiere sentirse ‘moderno’, pretendiendo educar, mediado por las innovaciones tecnológicas y comunicacionales (TIC), bajo las políticas de calidad educativa, a las cuales ni la escuela ni la comunidad pueden responder como se espera” (Durán, 2010, p. 246).

En el tercer estadio, la etapa de la madurez se entiende como el avance de la relación intercultural orientada al afianzamiento de la propia identidad donde el acceso a otros escenarios permite identificar el propio rol en la comunidad (PEW, s.f., p. 58). Es interesante destacar el carácter de interacción cultural y complementariedad que supone ir más allá de una perspectiva estrictamente endogámica con base en la expectativa de retorno que sustenta el diálogo entre la cultural wayuu y la sociedad alijuna. Desde este horizonte, en un sentido amplio de formación permanente, “la persona es un miembro activo de la comunidad y de acuerdo con el género desarrolla los oficios para el mantenimiento de la cultura, el respeto a los valores y su desarrollo individual y colectivo” (PEW, s.f., p. 60).

::

Universitario/as wayuu y reconstrucción de identidades

A partir del marco teórico y el escrutinio del propósito de la investigación, se ha trabajado una variante de la perspectiva biográfica que llamamos trayectorias educativas las cuales se comprenden como la construcción de una historia de vida con un objeto conceptual aglutinante, la educación en un sentido amplio, desde el cual se comprenden las distintas realidades que el estudio pretende considerar¹³⁵. En este caso, la trayectoria educativa permite apreciar las transiciones identitarias vinculadas a los procesos de educación desde el nivel de las relaciones de género, las espiritualidades, las manifestaciones culturales-simbólicas y el ámbito pedagógico propiamente dicho, que es el énfasis de esta disertación.

Del grupo total de estudiantes wayuu, cuatro aceptaron compartir su historia de vida formativa: Gus, Yara, Aminta y Ezequiel¹³⁶, quienes adelantan su formación profesional en los programas de Cultura Física, Odontología y Derecho.

Hecha esta aclaración metodológica, comentamos a continuación los hallazgos más representativos y las reflexiones que de ahí se derivan.

Un primer aspecto, central al armado teórico y empírico de la investigación, es la visibilización de la etapa de madurez de la educación wayuu en el caso de los universitarios en la USTA de Bucaramanga. En efecto, a lo largo de los relatos se ha encontrado el sentido claro de una educación para el fortalecimiento de la identidad cultural a partir de la articulación con la sociedad *alijuna*. La formación profesional se piensa en relación con el territorio en el marco

¹³⁵ La pregunta que se formuló para orientar la construcción del relato fue: ¿Cómo ha sido tu proceso de vida a través de los distintos momentos de formación que has tenido desde tu infancia; es decir, cómo has llegado a ser la persona que eres hoy, desde qué procesos, recuerdos, experiencias, etc. se ha ido construyendo tu existencia para llegar a ser quien tú eres hoy?

¹³⁶ Se usan los pseudónimos para proteger la privacidad de los cuatro estudiantes que accedieron a compartir sus historias.

de la expectativa del retorno. Ello implica una conciencia de la posibilidad que brota del análisis certero de las propias condiciones de origen. Al respecto es ilustrativo el testimonio de Ezequiel;

“Somos, como por así decirlo, la esperanza de La Guajira... para que haya un cambio. El objetivo es seguir –bueno personalmente– mi objetivo es seguir estudiando, capacitándome, adquirir experiencia laboral, tener un trabajo y luego retornar a la tierra y trabajar por los intereses de la comunidad indígena wayuu de La Guajira” (Ez1).

Desde otro campo de conocimiento, Gus coincide con el sentido articulador del ejercicio profesional en las dinámicas de su pueblo y realidad:

“Llegamos con un objetivo que era venir a educarnos y aprender, para uno volver a la comunidad y transmitir todo ese conocimiento que uno se lleva de acá; entonces, pues ayudar a transformar –digamos que no a transformar– pero sí a ayudar a la comunidad, ayudar a la comunidad a salir de pronto de esa monotonía que uno vive” (Gs1).

Sin embargo, la relación intercultural derivada de esta experiencia no está libre de tensiones y áreas de confrontación. Es muy destacada, por ejemplo, la tensión permanente vivida entre el territorio de origen y la experiencia de ciudad como constructo cultural. Justamente esta interacción es la que provoca, en buena parte, la (re)construcción continua de las identidades. Es el planteamiento problematizador de Ezequiel: *“cuando retorno nuevamente a mi tierra, ahí se choca un poquito, se choca un poquito porque ya llevo cinco años acá, ya he cedido a muchas cosas de la ciudad...” (Ez1).*

El retorno del profesional indígena implica una transformación que no siempre se subordina a los valores culturales y a las tradiciones originarias; por el contrario, las cuestiona, las revisa y, según el caso, se aleja de ellas o se mantiene pero de un modo diferente que, a su tiempo, tendrá repercusiones en la organización colectiva.

Aminta, por ejemplo, suspendió un año la carrera universitaria y cuando regresa a su comunidad le resulta imposible ser la misma, llega con una mirada nueva que en su etapa de escolaridad básica no había apreciado con la amplitud que lo pudo hacer después:

“Vi las cosas como están en la comunidad, porque anteriormente nos las veía porque estaba en el internado, yo no sabía cómo manejaban las comunidades: que los resguardos, que los líderes, que las autoridades, todo eso, muy poco. Toda mi vida fue internada, toda mi vida fue en el internado. Fue en ese año que vi toda, toda, toda la realidad, nos enfrentamos a muchas cosas” (Am1).

En este mismo plano se encuentra la transformación de las relaciones de género, que cobra especial significación por las condiciones de matrilinealidad de la cultura. El aprendizaje universitario de los wayuu incita otra visión sobre este problema como coinciden las voces diferencias de varón y mujer a este respecto. Ezequiel, por un lado, analiza el tema desde las tareas domésticas: *“Ellas de todas maneras contribuyen al machismo del hombre... Que el hombre no haga nada, que se ocupen de otras cosas, y ellas hacen todo lo de la casa. En cambio a mí [aquí] me ha tocado hacer mis propias cosas, lavar, planchar mi propia ropa [etc.]”* (Ez1). Yara, por su parte, vincula la experiencia de la universidad y el cambio de trato hacia ella: *“Por el nivel de educación que tengo, entonces me tratan como una reina (...) Ellos aprenden a valorar más a la mujer. Incluso yo les he dicho, que hoy en día las cosas no son como antes”* (Yr1). Él y ella descubren experiencialmente otro modo de ser varón y mujer al interior de su grupo étnico.

Finalmente, en este análisis sumario, habría que indicar otro factor incidente en la revisión de las identidades universitarias, a saber, el aspecto socio-educativo. En efecto, la tensión de la experiencia de ciudad está particularmente determinada por el modelo educativo universitario vigente. Los modelos asociados a la educación occidental se fundan, particularmente, en la reproducción socio-cultural, es decir, en la función conservadora de la cultura que exige preservar y transmitir los valores dominantes de la sociedad hegemónica y de los Estados transnacionales, en este caso, con un interés de preservación económica-capitalista. La escuela occidental es, pues, una simulación de la vida, entendida en su más extendida complejidad, al punto que se separa de ella (Durán, 2010, p. 247).

Esto tendría que ver, primero, con las condiciones de pobreza que rodean la experiencia universitaria de los indígenas y el efecto de integrarlos a una “cultura del rebusque” como se dice coloquialmente en Colombia: *“Nosotros no estamos acostumbrados a exigirnos culturalmente... Si no hay para comer, pues no hay para comer. Pero [aquí] cada uno ha aprendido a lucharse el pan de cada día”* (Ez1).

El otro aspecto relevante de este factor socio-educativo es el desplazamiento de la educación moral y cultural explícita en los orígenes del proyecto wayuu de la “educación propia”. Mientras la formación en la infancia y en la primera escolaridad está destinada a la construcción de una identidad sólida desde los valores colectivos y ancestrales específicos, la universidad recoge los presupuestos de la educación para el trabajo y de la ética corporativa. Este desplazamiento de intereses se hace perceptible cuando Gus enfatiza su educación inicial en la escolaridad guajira:

“Aprendí no solamente la educación, también a convivir como persona, ya que nos enseñaron dentro de esa institución valores: a convivir, a respetar, a tener buena disciplina, a cumplir con

los deberes que uno tiene y...y siempre viví ahí en mi comunidad, nunca salí de mi comunidad, eh...respeto mucho mi tradición, respeto a mis abuelos a mis tíos, a mi creencia” (Gs1).

Trazos conclusivos

Teniendo presente que este trabajo da cuenta de un proceso de investigación en curso y que solo se ha recogido una dimensión del análisis (la vertiente pedagógica), se sugieren –como indica el título del apartado– algunos trazos o lineamientos conclusivos susceptibles de posteriores reelaboraciones.

En cuanto a los sujetos, dicho en términos generales, debe resaltarse la alta valoración que los estudiantes wayuu atribuyen a su experiencia de vida como universitarios. Para los participantes de la investigación, estudiar una carrera profesional ha sido una ocasión de crecimiento y cultivo de humanidad no tanto por la escolarización en sí misma sino por los contrastes que ha implicado el desarraigo y la sobrevivencia. Este aspecto supone una interacción permanente de simbolizaciones, puntos de interpretación, modos de vida, etc.

El aprendizaje en la universidad ha implicado, pues, una afectación de las maneras de pensar y sentir el mundo. También ha significado la posibilidad de mantenerse en actitud evaluativa frente a sus propias raíces y su nuevo rol como futuro profesional ante la comunidad de origen. Se podría hablar, entonces, de la trayectoria pedagógica referida a la educación superior como activadora de “identidades cruzadas” en sentido de apertura, interlocución de universos y reelaboración del ser-sí-mismo. Como ha manifestado uno de ellos, *“a pesar de uno tener su tradición, su cultura, uno vive también otras experiencias y uno aprende” (Gs1).*

De igual forma, en cuanto a la institución educativa, tal como aparece en los relatos de los entrevistados, se debe destacar la acogida de la Universidad mediante procedimientos administrativos favorables a la integración de los wayuu en sus programas profesionales. El hecho de conceder con prontitud los cupos necesarios, la concesión de becas y el reconocimiento del wayuunaiki como lengua materna, son signos concretos de la definición humanista del proyecto universitario de la Santo Tomás.

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, también debe decirse que en el nivel curricular y pedagógico prevalece una estructura de reproducción cultural occidentalizada definida por los intereses del mercado, como ocurre comúnmente en el plano de la educación superior en el país.

De esta manera, la preservación cultural wayuu se sostiene por la opción individual y colectiva de los estudiantes más que por una apuesta educativa institucional decisiva en términos de interculturalidad y cooperación mutua. Es decir, el hecho de preservar en la nueva situación

urbana las costumbres, los elementos más propios de la cultura y el acumulado simbólico ancestral es un aporte de la colectivización de la experiencia, del hecho de acompañarse como grupo étnico en desarraigo, antes que de una política institucional que implique revisión curricular y pedagógica.

Un desafío que, de alguna manera espera desprenderse como producto de esta investigación, es la afectación del estamento curricular universitario, del canon de los programas profesionales, de sus epistemologías y fundamentos, según se acepte en términos realmente efectivos la integración de la diferencia cultural al relato oficial de la Universidad. Este sería el momento del necesario tránsito de la integración adaptacionista, que supone el sometimiento del indígena a lo dispuesto en el statu quo, hacia una interculturalidad crítica donde todos los involucrados se consideran actores sociales de la educación que contribuyen a la cualificación del proyecto pedagógico local.

Referencias bibliográficas

Durán, Víctor (2010) Cuerpo y educación en la cultura Wayúu. En *Revista educación física y deporte*, 29 (2) 239-252.

Govea, Violeta; George Vera; Cristalino, Flor. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. En *Espacio abierto Cuaderno venezolano de sociología*. Vol. 19, n. 2, (abr-jun. 2010), 375-390.

Mejía, Marco Raúl, (2013). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*. Santiago de Chile, Quimantú.

Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu, PEW (s.f.). *Anaa Akua'ipa*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Un proyecto contra hegemónico: El sujeto en el proceso de educación indígena en el departamento del Cauca, Colombia

Jhon Jairo Angarita Ossa¹³⁷

¹³⁷ Licenciado en Ciencias Sociales Univalle. Mgs en Ciencias Sociales con énfasis en Educación Flacso Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación UBA. E.mail: jhonjairoangarita@gmail.com

1. El Estado Colombia y el sujeto indígena.

En Colombia, se supera un largo periodo de constitucionalidad conservadora (105 años desde la Constitución Política de 1886) con la Constitución Política de 1991, se avanza a un escenario político presionado por los grandes cambios económicos, sociales y culturales, emergentes en el mundo moderno a finales del siglo XX. La nueva constitución dio un salto importante hacia el reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas¹³⁸, y de la diversidad correspondiente con las exigencias sociales de amplios sectores populares sin cobertura jurídica en el marco de un Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural.

La participación del movimiento indígena junto al reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural¹³⁹ de la nación colombiana, permite posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural¹⁴⁰ de los pueblos¹⁴¹, entre otros derechos.

En este sentido, el reconocimiento del indígena como sujeto colectivo con derechos diferenciados del resto de los sectores de la sociedad, irrumpe en el marco de un orden social marcado por un conflicto histórico de más de 500 años, en el que el indígena ha sido representado como “atrasado”, “salvaje” e “incivilizado”, entre otras categorías que lo ubican en un lugar de inferioridad social y dominación política; posición que ha sido justificada, también, desde la tradición del pensamiento ilustrado, científico moderno desde el siglo XVIII, que naturalizó la desigualdad sustentada en la teoría evolucionista que asigna al indígena una posición inferior en la escala socio-racial, originada en *el estado de naturaleza* (Mignolo, 2007).

Teniendo en cuenta este contexto socio-histórico, podemos considerar que, desde su perspectiva política, las luchas del movimiento indígena hacen parte *modelo de status*, que expresan una doble dimensión reivindicativa; como parte de las clases sociales explotadas se

¹³⁸ Es con base en este alcance político que las organizaciones indígenas han buscado las últimas décadas, combatir la idea de inferioridad moral e intelectual a través de la cual ha sido caracterizada la población indígena en Colombia.

¹³⁹ Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

¹⁴⁰ Artículo 68, Constitución Política de Colombia 1991.

¹⁴¹ En este ensayo utilizaremos el concepto de pueblo, destacado por Amengual “que pone énfasis en la dimensión cultural propia del pueblo, en tanto que principal vínculo de unificación e integración entre todos los individuos de una realidad social diferenciada y viva, con un alma o espíritu propios y distinto de los de sus miembros, a la vez que en clara tensión con la estructuración formalista y despersonalizada del Estado, cada vez más centralista y burocratizado. (Calduch, 1991).

inscriben dentro del paradigma de una *justicia redistributiva*; y, como pueblos culturalmente diferenciados dentro del paradigma de una *justicia de reconocimiento*, que implica un cambio cultural y simbólico (Fraser, 2008).

Desde el enfoque analítico de Fraser la cuestión del sujeto indígena se comprende, tanto por su carácter de sector poblacional subordinado, como por la evidencia de sujeto colectivo explotado en el marco de las relaciones de producción.

Dichos aspectos son visibles en la escasa presencia del indígena en los escenarios de control del poder productivo o de su expuesta participación en las mejores posiciones de los mercados laborales; como pueblos subalternos en el marco de las relaciones de dominación étnica y política de la sociedad hegemónica moderna, dado el escaso reconocimiento fáctico otorgado a este grupo, a no ser por su lucha histórica de pervivencia y control de los territorios ancestralmente habitados.

En este sentido, consideramos que los pueblos indígenas construyen identidad política como sujeto colectivo, avanzando hacia la autonomía en un orden de sociedad nacional y global, que experimenta transformaciones profundas en sus modos de articulación con el mundo, sus modos de producción y distribución de la riqueza, en su estructura social, en su sistema político y en su sistema cultural (Tenti, 2004).

En consecuencia, la identidad política del sujeto indígena subyace de las luchas sociales que, históricamente, le han otorgado el rol de sujeto político, en forma de movimiento social, sostenido en el andamiaje cultural de los usos y costumbres del pueblo indígena, que defiende su forma de pervivir con una cultura y en un territorio a través del tiempo.

Para el movimiento indígena, y de acuerdo con Tenti Fanfani, sin el concurso del Estado y de sus dispositivos (leyes, instituciones y recursos), no hubiese sido posible proponer una modificación a su favor de las relaciones de poder que los invisibiliza y los victimiza a razón de múltiples exclusiones (2004).

Al respecto, el movimiento indígena propende por una reorganización decisiva del sistema educativo y también de las condiciones materiales-institucionales, simbólicas e ideológicas, que constituyen el Estado, en lo que a su territorio corresponde; a partir de un proyecto educativo que intenta la transformación de la condición subalterna de lo indígena, sobre la base de la constitución de un viraje simbólico y material de las instituciones que hacen posible la socialización hegemónica.

Esta transformación que hemos puesto en función del Estado, del carácter simbólico y material que subyace al proyecto hegemónico de la clase dominante, y que impone un tipo de sujeto funcional al neoliberalismo, se aloja, particularmente, en el sistema educativo y en la constitución de la educación-escuela como escenario de transmisión cultural.

Para graficar este punto, se exponen algunas de las características propias del sujeto que encarna el proyecto hegemónico neoliberal, desde la perspectiva de ingreso al mundo laboral, aspecto no ajeno a la visión propia de las relaciones hegemónicas presentes en la educación.

De acuerdo con Frade (2007) asistimos a la evidencia de un sujeto *empleable* y *activo* que está permanentemente dispuesto para la actividad laboral; es por tanto, un sujeto individual y autodeterminado.

Es a su vez un sujeto *flexible*, dispuesto a jugar con las condiciones y relaciones de inseguridad, inestabilidad y *precarización* laboral; éste sujeto ha transitado entre las identidades de trabajador, de empleado -o empleable- y de *empresario* (del “yo”, en la continua autogestión y autopromoción).

En definitiva, un sujeto en formación perpetua, con gran interés en la acumulación de credenciales (diplomas), es decir, de títulos educativos, que sean intercambiables en condiciones de acceso como procesos de actualización y preparación para ampliar sus posibilidades de inserción y/o permanencia en el mercado.

La matriz en la cual se constituye este modelo de sujeto es la escuela moderna con la impronta de la influencia neoliberal, que ha sido legitimada para universalizar un sujeto educacional que responda al modelo capitalista. De aquí la importancia vital de centrar la atención en el mundo de la escuela.

Desde el proyecto de autonomía la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir de la relación con la ancestralidad, con los mayores, con las prácticas colectivas, sin las cuales el carácter indígena se pierde.

El sujeto indígena es, por tanto, un sujeto con una cosmovisión en la que no sólo están presentes otros congéneres humanos, sino también la naturaleza a partir de la cual se construyen ritmos y prácticas de vida.

Legitimar la cosmovisión, la forma de ver y pervivir en el mundo, no es posible si no existe una agencia propia sobre la matriz que consolida los referentes de aceptación y rechazo a razón de valores y principios. Es en este caso la escuela el escenario moderno que encarna dicha matriz y sobre la cual se desenvuelven las tensiones por la pervivencia de un pueblo o su extinción en el marco de la influencia homogeneizante y globalizante del sistema capitalista.

2. La educación posiciones frente al sujeto indígena

Son varios los autores que insisten en que asistimos a las transformaciones de los sistemas educativos (Silva, 1995; Dubet, 2004; Tenti, 2004). Subyace en estos la inquietud por un cambio visible en la identidad del proyecto educativo moderno o en otras palabras el declive del “Programa institucional”¹⁴².

La advertencia sobre estos cambios tiene que ver con la función de la educación en la sociedad moderna, pues si bien en la primera modernidad, como diría Durkheim (1991), la función educativa estaba determinada por la socialización y la economía, para Dubet (2004) está ya no es tal, pues la educación es depositaria de un gran número de fines.

Se asiste en la actualidad a la presencia de cambios significativo en la escena escolar, un aspecto de esto es la presente diversidad de los sujetos; la asidua posesión de la escuela por un amplio número de niños y jóvenes de diferentes condiciones sociales y culturales, que recobran la idea de diversidad cultural como un valor; un estado deseado y valorado en las sociedades actuales (Tenti, 2004).

Aquí es preciso recordar que la escuela es una de las formas posibles de la educación; sin embargo, es la que ha perdurado, siendo depositaria de los intereses que la modernidad le ha encomendado a la misma. En este sentido, la educación sustenta la idea de un sujeto que debe ser formado por el proceso de escolarización. Como se ha expuesto desde la hegemonia neoliberal se propende por un sujeto unitario, autónomo, independiente y emancipado.

¹⁴² El programa institucional expuesto por François Dubet es una estructura que se propone como constitutiva del proyecto educativo moderno que, desde la forma escolar y el modelo de socialización, se basa en cuatro grandes características: Valores y principios “fuera del mundo”; La vocación; La escuela es un santuario; y, la socialización también es una subjetivación. Véase Dubet (2004)

El lugar de este sujeto en la educación moderna ha sacralizado a la escuela como ciudad ideal (Dubet, 2004), implicando esto, el desconocimiento de otras formas de educación.

Sin embargo, la escuela ha mutado de ese lugar ideal, sacralizado como un santuario, por sus posesiones; en especial, por la construcción de sus saberes que son particularmente escolares, hacia un escenario escolar masificado con niños y jóvenes diversos (y por supuesto la presencia de otros actores de la comunidad), aspecto que advierte cuestionamientos a la escuela como lugar ideal (Dubet, 2004).

En dicho contexto se identifica la apropiación de la escuela como proceso organizativo indígena en el departamento del Cauca. Dentro de su concepción amplia e integral del proceso educativo, los indígenas han definido apropiar y transformar la institución de la escuela como parte de su política educativa.

A partir los años setenta el movimiento social indígena ha impulsando la apropiación¹⁴³, resignificación y revaloración de la escuela desde lo comunitario; con el fin de transformar esta institución que históricamente ha reproducido un sistema de pensamiento hegemónico dominante, para convertirla en un escenario de nuevos procesos educativos, en función de la cosmovisión, los planes de vida y el proyecto político como pueblos indígenas (CONTCEPI, 2012).

Los pueblos indígenas conciben que la escuela es, tan sólo, uno de los múltiples espacios y procesos educativos que se dan en la vida social de las comunidades. La familia, el territorio, la ritualidad, el trabajo productivo, el trabajo colectivo, entre otros, son espacios que hacen parte de la educación, entendida como un proceso social, permanente, que inicia en el vientre materno, se desarrolla durante el desenvolvimiento de la vida y trasciende a otros niveles después de la muerte¹⁴⁴. (CONTCEPI, 2012)

La amplia mirada extendida sobre lo educativo desde la cosmovisión indígena tiene como centro la construcción de un sujeto colectivo, con un arraigo territorial y con sujeción generacional, en cuanto a la fuerte relación con los “mayores”, estableciendo una importante relación con los intereses comunitarios y el proyecto organizativo.

¹⁴³ La *apropiación* la entendemos tal como la propone el antropólogo Bonfil Batalla en su “teoría sobre el control cultural”, en el sentido de aquellos elementos culturales ajenos que un grupo retoma y sobre los cuales adquiere capacidad de decisión, ejerciendo así control cultural (Bonfil, 1991).

¹⁴⁴ Ver de manera más amplia “*Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)*”

Ante dicha exposición, se encuentra en tensión la visión hegemónica sustentada en lo que Hunter ha denominado una educación basada en principios y que se refiere a

“(…) una cierta imagen que establece una relación recíproca entre la perfección o el desarrollo completo de las facultades, y su libre ejercicio en su juicio moral. En resumen es la famosa imagen de la persona como agente moral autoreflexivo y autorealizador” (Hunter, 1998, p.28).

En igual perspectiva y en palabras de Tadeu Da Silva, “un sujeto educacional: emancipado, libre y racional” (1995, pág. 7); lo que ejerce una fuerte influencia por integrar al indígena al modelo de vida de la sociedad moderna, basado en el modelo liberal homogeneizante e individualizante; en contraposición con los derechos étnicos-culturales y las manifestaciones de vida comunitaria, que hacen parte de la cohesión del sujeto indígena.

Si consideramos que el proceso de hegemonía influye en la visión del mundo de las personas, en sus valores, normas, identificaciones y rechazos, y a la vez orientan la conducta, siendo también un proceso interno que el sujeto incorpora, expresa y reproduce como representaciones de realidad (Tamarit, 2002); podemos plantear, que es mediante la relación hegemónica, reproducida por la escolarización, que el indígena incorporó nuevos imaginarios sobre sí mismo, sobre un nuevo orden social y sobre los ideales a alcanzar a través de la institución escolar, generándose una tensión con la tradición cultural propia.

Tal como lo expresan varios autores (Pineau, Dussel, & Caruso, 2013), la escolarización en la modernidad se constituye en *la máquina de educar* como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, que altera las formas tradicionales de la transmisión y la recreación de la cultura.

En principio la escuela, mediante la reproducción del pensamiento hegemónico, produjo negación, vergüenza y rechazo de la tradición cultural e identidad propia, al tiempo que se imponía como el medio o la vía para acceder a nuevas condiciones de ascenso y reconocimiento en el orden social; derivando en una valoración positiva de la escuela, que terminó siendo arraigada en el sentido común de la gente indígena.

En consecuencia, la escuela se entiende como una agencia de cambio cultural y de producción de identidades, que está situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social (Silva, 1995). Lo que a su vez configura

una trama en la que se reconoce la función de reproducción social de la escuela, al tiempo que constituye un potencial espacio de resistencia y libre ejercicio (Hunter, 1998).

La apropiación de la escuela como práctica de resistencia indígena, en la que se articulan la libre iniciativa de las subjetividades con las estructuras sociales externas hegemónicas, bien puede comprenderse desde el concepto gramsciano de *núcleo del buen sentido*, dado que la particular experiencia de vida de los pueblos indígenas les permite la toma de consciencia de la dominación y construir juicios que se alimentan del conflicto y de opiniones filosóficas y cosmogónicas que encierran verdades que posibilitan un giro hacia el cambio, en tensión permanente con el carácter hegemónico del sentido común ¹⁴⁵ (Gramsci, 1986 citado por Tamarit, 2002).

Lo anterior, ligado al potencial que tiene la escolarización en el proceso de reproducción cultural llevó al movimiento indígena a considerar estratégico la apropiación de la escuela desde una perspectiva de resistencia, para impulsar, desde ella misma, cambios en el orden cultural y simbólico, requerido para contrarrestar el pensamiento hegemónico, intentando modificar la correlación de fuerzas dentro de las relaciones sociales de dominación.

3. El proyecto contra-hegemónico en el Cauca

En el recorrido histórico de las comunidades indígenas del Cauca se encuentra que en la década de los setenta se empezaron a crear las primeras “escuelas comunitarias” donde los maestros eran líderes vinculados con la recuperación de la tierra, especialmente bilingües¹⁴⁶ para que enseñaran en su propia lengua; lo que generó tensión con la iglesia católica, que para entonces había mantenido un control directo sobre las escuelas, el personal docente que laboraba en territorio indígena y en la orientación evangelizadora de la institución escolar.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Gramsci define el sentido común de la siguiente manera: “...cada estrato social tiene su *sentido común* que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida y de la moral”, concepción que es “absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio”. De tal modo que, si por un lado cada clase social tiene su propio sentido común, por el otro éste es la concepción *más difundida* de la vida y de la moral que, en la sociedad desigual, no puede ser otra que la que corresponde a las clases dominantes; es decir lo que hemos venido denominando visión o discurso hegemónico. (Gramsci, 1986 citado por Tamarit, 2002, p. 24).

¹⁴⁶ Bilingüe: lengua propia indígena y el castellano.

¹⁴⁷ La iglesia católica logra un control del aparato educativo a nivel nacional en la Colonia y, más adelante, en la República, con la firma de los concordatos de 1887 y 1973; y de manera especial en los territorios indígenas denominados como *tierras de infieles*, través del convenio de misiones que otorgaba autoridad a los misioneros más allá de la esfera de la evangelización y la docencia. Ver: (Sachica, 2001).

En este proceso tiene lugar la constitución del concepto de educación propia el cual se reconoce:

“(…) en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Inicialmente se abordó el papel que históricamente estaba jugando la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. La educación oficial de la región en esa época se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante” (Bolaños, Tattay y Pancho 2008: pág. 178)

Sobre el reconocimiento de este proyecto educativo se estructuró una propuesta política educativa, en la cual se introdujo al currículo contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comunitarias; resultando una tensión interna entre quienes consideraban importante abordar y reivindicar los valores de la cultura y aquellos que los consideraban elementos de atraso.

En los ochenta se profesionalizaron, de forma masiva, maestros indígenas que entrarían a reemplazar a los profesores no indígenas, lo que desencadena un conflicto con los maestros oficiales que conciben este fenómeno como un riesgo a su estabilidad laboral, en la medida en que su vinculación al magisterio, en la mayoría de los casos, ha dependido de relaciones clientelistas con los partidos políticos tradicionalmente contrarios al movimiento y a las autoridades indígenas.

Durante los años noventa se impulsa la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs)¹⁴⁸, se elaboraron materiales educativos bilingües, impulsando la promoción de experiencias educativas a partir de centros experimentales comunitarios de educación bilingüe (CECIBS), se diseñan las áreas del currículo propio y se impulsa, con mayor vigor, la investigación y la capacitación de maestros indígenas, (CRIC, 2004).

¹⁴⁸ Los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs) son procesos de construcción de programas de formación y proyectos curriculares y pedagógicos que se diseñan de manera colectiva y comunitaria donde participan maestros, estudiantes, padres y madres de familia, niños, jóvenes y mayores de cada comunidad étnica. Ver (CRIC, 2004) .

A inicios del presente siglo se iniciaron y consolidaron ejercicios de administración de recursos financieros destinados a la educación pública. Mediante la movilización social se logran normas nacionales que posibilitan la dirección de las instituciones educativas en sus componentes político, administrativo y pedagógico, logrando una cobertura cercana a la totalidad de las instituciones educativas existentes en el territorio indígena y algunas en territorios pluriétnicos (CRIC, 2004).

Ante esto el movimiento sindical del magisterio, en un primer momento, entra en contradicción con el movimiento indígena al considerarlo como un ejercicio de privatización y un riesgo que podría redundar en desmedro de la calidad de la educación; de igual manera, se tensionan las relaciones interculturales con comunidades campesinas y afrodescendientes, por disputas territoriales derivadas de la definición de instituciones educativas que pasan a ser direccionadas desde el movimiento indígena.

Posteriormente, se crea, en el 2004, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la cual lleva a cabo el programa de *Pedagogía Comunitaria* para la formación de maestros:

“La UAIIN es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Bolaños, Tattay y Pancho 2008: pág. 156)

En el año de 2009 el gobierno Nacional reconoce la integralidad del Sistema Educativo Indígena Propio, como la política educativa construida por y para los Pueblos Indígenas de Colombia, la cual está compuesta por varios componentes: político organizativo, administrativo y pedagógico, y comprende fundamentos, principios, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación. (CONTCEPI, 2012)

En definitiva, el reconocimiento del SEIP logrado con la serie de acciones mencionadas hasta inicios del siglo XXI, ha hecho visible diversos cambios a nivel de la escuela: en las prácticas pedagógicas, el currículo y en los docentes.

Las prácticas pedagógicas pasan de estar centradas en el individuo y la institución a ubicarse en la comunidad y el territorio; constituyéndose en escenario de encuentro y decisión “las Asambleas Comunitarias” como espacios de deliberación colectiva.

La didáctica se define por la organización de tiempos educativos acordes con los ciclos naturales, los calendarios agrícolas y las prácticas culturales. Los procesos pedagógicos se configuran a partir de núcleos problematizadores¹⁴⁹ que integran campos disciplinarios donde el conocimiento propio tiene un lugar.

Los núcleos problematizadores, hacen parte de los núcleos del currículo, definidos de acuerdo a problemáticas cotidianas, locales, regionales e internacionales; a su vez en una perspectiva pluricultural, tienen en cuenta la convivencia cotidiana e histórica entre los indígenas, afrodescendientes y mestizos. (Ortíz, 2006.)

Los procesos pedagógicos descritos se encuentran en el marco de la construcción de autonomía educativa que se encuentra articulada a la defensa territorial, la afirmación de la identidad cultural, el fortalecimiento de las lenguas originarias, los sistemas de conocimiento ancestral y el gobierno propio, como partes fundamentales del Plan de Vida y la Autodeterminación como Pueblos (CRIC, 2004); porque la educación ha constituido y constituye un escenario de conflicto cultural y simbólico, de intereses en tensión, de hegemonías y de resistencias, de lucha por el poder, que se extiende más allá de la escuela, pues las instituciones, están atravesadas por contradicciones y por la histórica formación social (Rockwell, 1987 citada por Michi, 2008)

En buena parte de los territorios indígenas del Cauca se desarrollan experiencias innovadoras de participación y construcción social, de discursos y prácticas políticas de educación. Las lenguas propias¹⁵⁰ son utilizadas junto con el castellano en la comunicación política y el aprendizaje escolar y comunitario, con valores y principios que orientan el nuevo proceso educativo en contraposición al pensamiento hegemónico que el Estado impone para la sociedad mayoritaria, a través del currículo oficial.

De esta manera, se configura un discurso pedagógico *recontextualizado*, que apropia y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden, cumpliendo una función como regulador simbólico de la consciencia; lo que es crucial como condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y fundamental en la creación de autonomía de la educación (Bernstein, 1998).

¹⁴⁹ Los núcleos problematizadores hacen parte de los núcleos del currículo que se han definido de acuerdo a problemáticas reales locales, regionales, nacionales y mundiales, dentro de un contexto pluricultural si se tiene en cuenta la convivencia cotidiana e histórica entre los indígenas, afrodescendientes y mestizos. Este diseño hace parte del enfoque de currículo integrado, para ampliar este aspecto ver (Ortíz, 2006)

¹⁵⁰ Lenguas indígenas propias que participan de este proceso son: Nasa Yuwe (Pueblo Nasa), Namtrik (Pueblo Misak), Siapedé (Pueblo Eperara Siapidara), Quichua (Pueblo Yanakuna) e Inga (Pueblo Inga).

En este marco se encuentra la iconografía propia, como la construcción simbólica de los héroes, de la historia, de los referentes identitarios de la constitución de la cultura indígena como derroteros del discurso pedagógico que apoya la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio.

Lo que se produce es la conformación de un *discurso pedagógico* específico por parte de los indígenas, que seleccionan y crean los temas pedagógicos a través de sus propios contextos y contenidos, en la medida en que los pueblos tienen el control del discurso potencial susceptible de ser pedagogizado, regulando la comunicación en el universo potencial de significados (Bernstein, 1998).

De manera directa los pueblos indígenas realizan un control político, administrativo y pedagógico a los “maestros comunitarios”¹⁵¹ en la medida en que la selección y evaluación se realiza en espacios amplios de decisión colectiva que se traduce en decisiones sobre la permanencia, traslado o retiro definitivo de un maestro; lo que expresa una participación directa de las bases comunitarias en las decisiones y una apropiación del ejercicio de gobierno, que en el pasado era competencia exclusiva del gobierno central o regional; configurándose una clara estrategia étnica de *control cultural*.

El *control cultural* está concebido como el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. (Bonfil, 1991) Elementos claramente presentes en el sistema educativo.

Efectivamente, esta construcción de autonomía educativa se está desarrollando en un terreno complejo de tensión y conflicto, en el que la educación se convierte en un campo de poder y de saber constituido por sujetos, prácticas y discursos; tejiendo resistencia, modificando, alterando, y desafiando la hegemonía, entendida como un proceso y una relación que tiene límites y presiones específicas, cambiantes, frente a la cual se configura todo un potencial de cambio; en términos de Williams, una hegemonía alternativa (1980).

En este marco de análisis la configuración de una hegemonía alternativa, no significa una suplantación o separación del territorio indígena en relación con el Estado-nación colombiano;

¹⁵¹ Se denomina “maestros comunitarios” los indígenas y no indígenas que se desempeñan como docentes en los establecimientos educativos, pero que además pertenecen a la comunidad donde laboran, se destacan por conocer el territorio, demuestran un compromiso político o liderazgo, y en general participan del control cultural de la comunidad.

significa sí, una correlación de las fuerzas en el marco del reconocimiento de una sociedad diversa, en el contexto constitucional –pluriétnica y multicultural- la cual es evidente en la cultura indígena, y que requiere no sólo de reconocimiento sino también de legitimidad a partir de la autonomía de las instituciones, que como matriz cultural ordenan y reproducen el orden social.

4. Bibliografía

1. BERSTEIN, Basil. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En: Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Fundación Paideia, 1996. p. 75- 93.
2. BOLAÑOS, Graciela. TATTAY, Libia. y PANCHO, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: MATO, Daniel. Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009. p 155-190
3. BONFIL, Guillermo. Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos. En: Estudios sobre las culturas contemporáneas. México D.F.: Nueva imagen, 1991. p. 165-204.
4. CALDUCH, Rafael. Las relaciones internacionales. En: El poder y las relaciones internacionales. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales, 1991. p. 180-205.
5. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA DE 1991. Bogotá D.C. Civitas, 2001.
6. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. DECRETO 4633 (2010) por el cual Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a los indígenas. Diario oficial. Bogotá. D.C. 2011
7. COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: CONTCEPI, 2012.
8. CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA (CRIC). Que pasaría si la escuela.... 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: El Fuego Azul, 2004
9. DUBET, Francoise. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: TENTI FANFANI, Emilio. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, 2004. p. 15-43

10. DURKHEIM, Émile. **Educación y Sociología**. 3ª ed. México D.F.: Colofón, 1991. 128 p.
11. FRADE, Carlos. Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 2007, no. 119,. p. 35-63.
12. FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En: Revista de trabajo. 2008. Vol. 4, no. 6,. p. 83-99
13. HUNTER, Ian. Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998. p. 224.
14. LINERA GARCIA, Álvaro. La construcción del Estado. En: Conferencia la construcción del Estado, (08, abril: Buenos Aires, Argentina). Memorias, Buenos Aires: Facultad de Derecho de la Universidad del Buenos Aires, 2010. 10 p.
15. MICHI, Norma. Movimientos campesinos y educación Estudio sobre el movimiento dos Trabalha Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. 427 p.
16. MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: SANTIAGO CASTRO, Gomez y GROSGOUEL Ramon. El giro Decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-46.
17. MORENO, Hector, A. La Constituyente un acuerdo político para la paz. En: Semanario Virtual Caja de Herramientas. Bogotá D.C. Edición No. 00255. 2011. p. 15-23.
18. ORTÍZ, Evelyn. Retos y perspectivas del currículo integrado. En: Cuadernos de investigación en la educación. 2006. no 21,. p. 35-56.
19. PINEAU, Pablo. ¿Porqué triunfo la escuela? En: PINEAU, Pablo. DUSSEL, Ines. & CARUSO, Marcelo. La escuela como máquina de educar . Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 27-51.
20. SACHICA, Luis C. El indígena en Colombia. En: Cuadernos para la Reforma de la Justicia. 2001. no 3. P. 121-145.
21. TADEU DE SILVA, Tomas. El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En: Revista Propuesta Educativa, no. 13, 1995. p. 5-10.
22. TAMARIT, José. El sentido común del maestro. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. 214 p.
23. TENTI FANFANI, Emilio. Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a la tesis de Francois Dubet. En: Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, International Institute for Educational Planning. 2004.p. 45-64
24. WILLIAMS, Raymond. Marxismo y literatura. España: Península, 1980. 249 p.

ⁱ Esta ponencia se fundamenta en los resultados obtenidos en el Proyecto UBACyT (Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica) "Registros didácticos. Itinerarios y trazas socio históricas en la enseñanza de la psicología para la formación docente. Las marcas en los profesores en psicología egresados de la UBA (Universidad de Buenos Aires) (1965 - 1976)", Programación 2011 – 2014. Dirigido por la Dra. Ana Diamant.

ⁱⁱ Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Setiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

ⁱⁱⁱ Egresado de la carreras de Licenciatura en Psicología. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Nora Salles.

^{iv} Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

^v Egresado de la carrera de Psicología y ex profesor titular de la carrera. Entrevista realizada en Abril de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Jorge Feld

^{vi} Egresado de la carreras de Licenciatura en Psicología. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Nora Salles.

^{vii} Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Setiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

^{viii} Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Setiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

^{ix} Fuente <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>. Consultado Diciembre 2014.

^x Egresada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Agosto de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

^{xi} Egresada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Agosto de 2013, en Buenos Aires por Juan Pablo Urrutia.

^{xii} Docente de la cátedra de Didáctica General durante el periodo estudiado. Entrevista realizada en octubre del 2012 en Buenos Aires por Fernando Cazas.