

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 9 ~ Junio 1999

Impreso en Argentina

I.S.B.N. N° 950-658-035-9

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) U.N.C.P.B.A.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Agr. Carlos Nicolini

Vicerrector

Dr. Eduardo Míguez

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Lic. Alejandro Dillon

Vicedecana

Lic. Miriam Iglesias

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

Director

Dr. Hugo Russo

Espacios en blanco

DIRECTOR

Alejandra Corbalán

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Ricardo Baquero

Gabriel Huarte

Tomás Landivar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Hugo Russo

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UBA/FLACSO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Angel Riviere (Univ. Autónoma de Madrid)

Lucía Garay (Univ. Nacional de Córdoba)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono/Fax (54-2293) 423945/423956/423957. Aparece anualmente. Precio del ejemplar U\$S 10.-. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Se imprime en Grafikart, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

INDICE

Presentación

Lic. Alejandra Corbalán 11

Artículos

La campaña de cultura aldeana. "Democratizar la cultura por medio de la información y la investigación" (Colombia 1934-1936)

Carlos Jilmar Díaz Soler 17

El nuevo enfoque de la formación cívica en la Educación Básica en México

Leticia Barba Martín 39

Democracia e ordem: a politica de interesses do Rotary Club no Brasil / anos 60

Agueda Bernardete Uhle 59

Imágenes de mujer: la prensa educacional y femenina en las primeras décadas del siglo XX

Jane Soares de Almeida 127

La utopía como horizonte de la crítica y de la transformación de las prácticas educativas

Andrea Díaz 153

Entrevistas

La reforma educativa española y su impacto en el clima de los centros escolares

Entrevista a Mario Martín Bris por Lucía B. García, Renata Giovine, María Ana Manzione y Graciela Sánchez 177

Reseñas de libros

Boyer, Ernest L. - Una propuesta para la educación superior del futuro

por Lucía Beatriz García 203

PRESENTACION

Estimados lectores:

Quiero notificarles que nuestra revista ***Espacios en Blanco***, a partir de este número, experimentará algunos cambios que no significan alteraciones en su política editorial. En primer término, he sido designada como nueva Directora en reemplazo del Lic. Ricardo Baquero, quien desempeñó dicha función con un alto grado de profesionalismo y con la convicción de que dicha tarea configuraba un aporte importante para la creación de nuevos espacios de difusión del conocimiento en el campo educativo. También les informo que a partir del próximo número nuestra publicación será anual y que hemos incluido al Lic. Gabriel Huarte, investigador del Núcleo de Estudios Educativos y del Instituto de Estudios Histórico-Sociales, como un nuevo miembro del Comité Editorial.

El presente número entre sus artículos incluye tres trabajos producidos por miembros de una red de investigación denominada "*Educación, Cultura y Política en América Latina*", conformada por investigadores de cuatro países. La configuración de la misma data del año 1997, período en el cual algunos de los actuales miembros se hallaban realizando estudios de doctorado en la Facultad de Educación de la UNICAMP (Brasil), a través de ellos

nace la idea de crear alguna instancia que permitiera la presentación de trabajos que ampliara los espacios y mecanismos de discusión y reflexión por períodos más prolongados y que, por sobre todo, garantizara la continuidad de las relaciones e intercambios.

Con esta intención fueron invitados a participar de la misma investigadores de la UPN- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, de la UNAM -Universidad Nacional Autónoma de México, de la UNICAMP - Universidad Estadual de Campinas de Brasil y de la UNC- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de Argentina. En mayo de 1999, en la ciudad de Campinas- Brasil, se realiza el primer encuentro, el cual mostró no sólo la viabilidad de la propuesta, sino que permitió además confrontar la riqueza y diversidad de temas, abordajes y la pluralidad cultural de nuestra América Latina.

Como producciones de dicho programa destacan los trabajos de: Carlos Jilmar Díaz Soler titulado “*La campaña de cultura aldeana: Democratizar la cultura por medio de la información y la investigación.(Colombia 1934-36)*”, que ofrece un interesante panorama sobre un momento de inflexión en la historia de la educación contemporánea de este país. El trabajo de Leticia Barba Martín titulado “*El nuevo enfoque de la formación cívica en la Educación Básica en México*”, que nos aproxima a algunas transformaciones curriculares operadas en el nivel primario del sistema educativo mexicano. Por último el artículo de Agueda Bernardete Uhle, titulado “*Democracia e ordem: a política de interesses do Rotary Club no Brasil / anos 60*”, se inscribe en aquellos trabajos que, desde un objeto en apariencia ajeno al campo educativo, permiten la comprensión de un período y de ciertos hechos políticos

que influyen en el medio social en su conjunto y que en Brasil han estado insuficientemente explicados.

Otros trabajos de miembros de la misma red, han sido aceptados para su publicación en la Revista **Proposições** de la Facultad de Educación de la UNICAMP.

En este número también se incluyen otros, como el artículo de Jane Soares de Almeida titulado “*Imágenes de mujer: la prensa educacional y femenina en las primeras décadas del siglo XX*”, el cual nos aproxima -a partir del análisis efectuado sobre dos publicaciones destinadas al público femenino y en especial, a mujeres vinculadas al quehacer docente- a una revisión del período y a una reinterpretación del universo femenino en los principios del siglo XX.

El artículo titulado “*La utopía como horizonte de la crítica y de la transformación de las prácticas educativas*” de Andrea Díaz, ofrece desde una perspectiva crítica y, apoyándose en gran medida en los aportes de Habermas, nuevos replanteos teóricos en el campo del pensamiento educativo.

La entrevista realizada por un grupo de investigadoras del NEES al Dr. Mario Martín Bris (profesor-investigador de la Universidad de Alcalá de Henares, quien desarrolló actividades de intercambio académico en esta universidad) aborda diversas cuestiones referidas a la reforma educativa española, su adecuación a los imperativos de la Unión Europea, finalizando con el tema objeto de su investigación: el clima de trabajo y la participación en la organización y funcionamiento de los centros escolares.

Este ejemplar incluye como es habitual en nuestra revis-

ta reseñas de libros y de eventos científicos como el que mencionáramos realizado en Campinas en el marco de la red.

Por último, reitero la invitación para la presentación de trabajos, consciente de que vuestra participación permitirá continuar ofreciendo nuevos materiales sobre circunstancias y perspectivas de distinta naturaleza que contribuyan a comprender la compleja situación social actual.

Atentamente,

Lic. Alejandra Corbalán

Directora

La campaña de cultura aldeana *
“Democratizar la cultura por medio de la
información y la investigación”.
(Colombia 1934 – 1936)

Carlos Jilmar Díaz Soler**

“En mi concepto, no hay que regenerar al país sino que descubrirlo. Hay que someterlo a una tesonera investigación, optimista y cordial (...) Hay que hacer la conquista del territorio nacional”.

Alfonso López Pumarejo.
Presidente de Colombia 1934.

“Nosotros sabemos que la ley de cooperativas, la caja de crédito agrario, el nuevo régimen de tierras, las tarifas de transportes, las estadísticas de precios no llegan a la vereda colombiana, sino que se detienen en la ciudad y arman con armas todavía mejores a los gerentes de los trusts, a los intermediarios y acaparadores, y por eso, ‘democratizando la cultura’ deseamos llevar a la aldea el conocimiento de esos nuevos hechos económicos y jurídicos que justamente nacieron para beneficio de quienes los ignoran”.

Darío Echandía.
Ministro de Educación 1935.

El denominado mundo moderno va configurando y redefiniendo sus bordes consecutivamente en torno a aspectos

*El presente artículo forma parte del proyecto de investigación “Educación y Cultura política” financiado por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

** Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá - Colombia.
Correspondencia: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. KRA 21 N°1-29.

característicos a partir del siglo XVI. En adelante, dentro de este proceso, se instaurará una dinámica cada vez más acelerada del conocimiento, que se materializa en grandes descubrimientos, lo que provocará en los hombres nuevas maneras de estar y concebir el universo. En este mismo marco, el proceso de industrialización de la producción, que se acelera vertiginosamente a partir del siglo XIX, gracias a que transforma en tecnología el conocimiento científico, crea nuevos entornos humanos y apresura en general el ritmo de la vida, lo cual contribuye a que se produzcan grandes alteraciones demográficas, que separan a muchas personas de su hábitat ancestral, lanzándolas a nuevas vidas, produciendo un crecimiento urbano rápido y a menudo caótico, en donde se conforman movimientos sociales masivos que instauran nuevas formas de poder colectivo y de lucha de clases, desafiando a sus dirigentes políticos y económicos. Otro proceso característico de la modernidad es la paulatina estructuración de los estados, cada vez más poderosos y dirigidos burocráticamente, dispuestos a disputarle a la iglesia el control sobre los territorios y la población. A este intrincado conjunto de transformaciones, en el siglo XX, se le ha denominado “modernización”, proceso que se complejiza con el desarrollo de los sistemas de comunicación de masas, que envuelven y unen a las sociedades y pueblos más diversos, al igual que el mercado capitalista mundial, siempre en expansión y fluctuante, que conduce, mantiene e influye a todas las personas e instituciones del planeta (Berman, 1988).

El proceso de modernización colombiano presenta una dinámica particular a partir de la década del '30. Alrededor de la idea ilustrada de progreso, en donde la sociedad es pensada como un “sistema perfectible, que se sujeta progresivamente a paradigmas

más racionales de acción” (Melo, 1991), las elites nacionales apuntan hacia la redefinición del panorama político y económico del país, emprendiendo estrategias que van a repercutir en el contexto social y cultural de la nación. De esta manera, la modernización del país recibe un impulso durante esta década, que contrasta con el lento desarrollo presentado hasta el momento. Ideales como integrar la nación al concierto mundial, dotar al estado de una estructura más eficiente, desarrollar la industria e incentivar el consumo, así como integrar la nación política e ideológicamente mediante la divulgación de información y la investigación del territorio nacional, para ajustar los proyectos y así generar una opinión pública, se van a constituir en el derrotero de los gobiernos en turno.

En este sentido, la educación y su aparato se van a convertir en un “problema de orden nacional, en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores de la opinión. En la escuela se van a cifrar las esperanzas de inculcar valores ciudadanos acordes con la construcción de los Estados Nación, además de difundir el ideal de sociedad que se quería configurar” (Herrera, s/f).

Las primeras décadas del siglo XX, para Colombia, están caracterizadas por un asomarse lenta y paulatinamente al mundo. El café, que desde finales del siglo anterior se consolida como uno de los productos con perspectiva de exportación, logra en este período tener mayor presencia en los mercados internacionales. El café, a la vez que permitió el ingreso de nuevos capitales, contribuyó a la integración de Colombia con el mercado mundial, como país vendedor de productos agrícolas de gran demanda en el exterior. De igual forma, permitió el ingreso de inversión extranjera, principalmente norteamericana e inglesa, que veían en el país una

muy buena posibilidad para invertir.

Este crecimiento económico, tanto de las exportaciones de productos agrícolas como de la inversión extranjera, producto de la confianza que en el período Colombia tenía en el contexto internacional, proveyó los recursos para imprimirle una dinámica al país, que contribuyó a configurar un nuevo ambiente, caracterizado por el afán de integrar nuevas regiones, y ampliar el aparato de estado (Palacios, 1983), lo cual generó la necesidad de adecuar y ampliar la infraestructura de transportes para que permitiera el auge exportador.

El desarrollo agroexportador logra transformar de varias maneras las relaciones entre las regiones y las ciudades. Por un lado crea nuevas jerarquías urbanas, posibilitando, por ejemplo, que en la década del '20 Bogotá se consolide definitivamente como centro financiero nacional, en este mismo sentido Medellín y Cúcuta adquieren relevancia. Otra de las transformaciones consistió en la urbanización del país, que no se dio tanto en la fundación de nuevos municipios como en la densificación de los ya existentes. Regiones como la Costa Atlántica, el cinturón cafetero de occidente, el valle del Cauca, Santander y Bogotá como capital, mostraron un dinamismo especial, que también se manifestó en una mayor población tanto en los municipios como en las ciudades. De 1870 a 1938 la población de las 20 ciudades más grandes aumentó una y media veces más rápido que la media nacional (Palacios, 1995). Así de un panorama rural poco a poco se van consolidando las ciudades.

La fuerte inversión extranjera, la expansión de la frontera agrícola, el aumento de la capacidad exportadora de algunos productos agrícolas, la instauración de una incipiente industria y, por

lo tanto la necesidad de adecuación de vías de comunicación, tanto marítimas como terrestres, como la generación de mano de obra capacitada, exigían en este período, transformar la mentalidad de la población rural colombiana.

En adelante, el estado va a colocar especial atención en los sectores populares, sus costumbres, sus hijos, la educación que se estaba impartiendo, hábitos de consumo; en términos generales su cultura, su manera de sentir, pensar y creer. Era preciso conocer las regiones para transformarlas e integrarlas. Era necesario ejercer una presión en la configuración de unos nuevos sujetos que respondieran de manera más adecuada a los retos que la época exige. La estrategia para el cambio de costumbres y hábitos, debía cumplir con varios objetivos. Por un lado, vincular a esa gran masa de población a unos lineamientos políticos que el período estaba requiriendo. Por otro, preparar, informar, instruir, tanto los adultos como los niños, para que se desempeñen de “mejor manera” en los nuevos oficios que la dinámica económica exigía. Igualmente era importante inducir al cambio en los patrones de consumo de la población en general, en aras a fortalecer el mercado interno que iniciaba su consolidación. Todos estos elementos están articulados de manera compleja a la consolidación del estado-nación, que implicaba el deseo de “transformación en un territorio coherente definido por el área que ocupan los miembros de una ‘nación’, que a su vez la definen su historia pretérita, su cultura común, su composición étnica y su lenguaje” (Hobsbawm, 1998, p.95) y a la conformación de una serie de pautas comunes, de tradiciones, de patrones culturales homogéneos que permitan hablar de lo nacional.

Integrar la masa de campesinos, tanto aquellos que ya habían presencia en municipios y ciudades como los que aún se en-

contraban vinculados al ámbito rural, a la dinámica del mercado y a los esquemas de institucionalidad nacional que se querían consolidar, es el reto que se plantea el primer gobierno de López Pumarejo⁽¹⁾ (1934–1938), lo cual permitiría, desde la óptica de la clase dirigente, ampliar el mercado y consolidar la democracia. El propio López Pumarejo en su discurso de posesión va a dar muestras de estar sintonizado con ello, al respecto anotaba, “deseo insistir sobre mi propósito de hacer de Colombia una inmensa escuela, pues instruir al pueblo es prepararlo para que realice todos sus actos con un deliberado espíritu y una conciencia nacionalista”⁽²⁾.

Es claro con esto, que a la educación y a la escuela se le otorgó la responsabilidad en tan difícil misión: aglutinar a la población en torno al gobierno, como cohesionante social, en la construcción de la nacionalidad, así como hacer circular una visión de mundo centrada en el ideal cultural que la nueva realidad está configurando. Había que incidir sobre el conjunto de creencias, de saberes, sobre las representaciones sociales, en fin sobre la manera como esa sociedad de “aldeanos” se concebía a sí misma para poder así, afectar a los individuos, sus comportamientos y sus valores.

Ahora bien, los intelectuales hasta bien entrado el siglo XX, hacían una lectura de la realidad nacional, de la situación del campesinado y el pueblo en general teniendo en cuenta aspectos biológicos y climáticos. Así, la interpretación que desde distintos lugares de la elite⁽³⁾ colombiana, se hacía de la realidad, apuntaba a plantear que las dificultades del pueblo eran obra de una “degeneración racial”, fruto del “agotamiento de los genes europeos”, para lo cual era necesario importar material genético que permitiera la “recuperación de la raza”. En este mismo sentido, se pensaba que

el clima era poco sano e influía de manera negativa sobre la población. Este determinismo geográfico explicaba la situación del pueblo gracias a la influencia física: los climas, la falta de estaciones, las alturas, etc.. Así el determinismo biológico y geográfico se constituía en el marco de interpretación de la realidad colombiana. De esta manera el clima y la raza serían los “elementos negativos” y aquellos sobre los cuales había que actuar.

Producto de la entrada al país de nuevas corrientes de pensamiento provenientes del campo de lo social y cultural (Herrera, s/f), como la sociología, la historia, la antropología y la psicología, entre otras, el discurso determinista, que se manejaba por la época, entra a ser cuestionado a través de nuevos elementos conceptuales, que permiten interpretar de manera diferente dicha realidad. El gobierno apropiándose de esta novedosa manera de concebir la realidad, desde lo social y cultural, va a plantear la necesidad de grandes transformaciones a través de la cultura, del cambio de mentalidad. Lo cual va a implicar un amplio programa de “culturización del pueblo”, donde se puede enmarcar la campaña de Cultura Aldeana.

La preocupación educativa de los gobiernos liberales entre 1930 y 1946 tuvo como uno de los objetivos la población rural marginada. En este periodo los esfuerzos de los gobernantes se van a encaminar a integrar al campesinado y al pueblo en general a los procesos de modernización del país, con fines económicos, políticos, culturales y sociales, que intentaban remover los obstáculos existentes para integrar la masa campesina a la vida moderna (Saénz; Saldarriaga; Ospina, 1996). El objetivo giró en torno a la idea de llevar a los sectores populares nuevos hábitos y costumbres relacionados con principios de educación, higiene, estética,

alimentación y nutrición, para tal efecto a la escuela se le consideró como el nervio central alrededor del cual se organizaron las actividades culturales, estrechando así los lazos entre comunidad y escuela”⁽⁴⁾.

De esta manera se requería “preparar el factor humano como cuestión preliminar para resolver los demás problemas que son una consecuencia de aquel”⁽⁵⁾. Para tal efecto la estrategia de la campaña se basaba en el contacto con los aldeanos para brindarles la oportunidad de acceder a algunos elementos de la ciencia moderna, y que les permitieran hacer su trabajo, menos artesanalmente y con mayor sentido de industria y comercio, “si no queremos que el campesino continúe siendo analfabeto, triste y rutinario; si no queremos que continúe el éxodo hacia las urbes tentadoras; si admitimos, al fin, que un grado más de instrucción popular equivale a un centenar de millones de riqueza pública; si en fin, somos cristianos en el noble sentido de la caridad que distribuye, no andrajos ni mendrugos, sino fe y alegría, ideas y alegría, recursos vitales y alegría” (López de Mesa, 1927). De esta manera, los objetivos de la Campaña de Cultura Aldeana se pretendían obtener mediante la configuración de un modelo pedagógico cimentado sobre ideales de actividad, salud y alegría, para así influir sobre el hombre colombiano, dotarlo de los conocimientos indispensables que se requieren en una sociedad moderna y, dinamizar así, el aspecto económico de la nación.

La Campaña de Cultura Aldeana presenta una orientación clara, la de llevar a la población marginada y rural y, a la escuela colombiana, estas dos ideas: la de defensa y la de humanización. La defensa por medio de la divulgación del conocimiento, del saber especializado, de la educación contra las enfermedades “propias

del medio” y contra los “vicios peculiares de la raza”. Y, por medio de “enseñarlo a vivir con decoro humano”: “humanizar”. Esto en el marco de un pronunciado interés por acelerar el proceso de industrialización de la economía y de ampliación del mercado nacional.

Luis López de Mesa fue el promotor de la Campaña de Cultura Aldeana 1934 –1936. Este desempeñándose como ministro de educación la configuró y puso en marcha, además creó dos nuevas secciones en el ministerio de educación nacional, una sección encargada de la enseñanza femenina y otra que se ocuparía de la educación física. Pero lo destacado de su gestión y gran innovación para la época fue la creación, mediante la ley 12 de 1934, del Secretariado de la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, que debería ocuparse de la integración campesina (Helg, 1984).

Se determinó, para efectos de poner en marcha la campaña, que la atención estaría fijada en la aldea, considerada como “el municipio o corregimiento que posea de quinientos a cinco mil habitantes, con un poblado como centro administrativo” (López de Mesa, 1935). Así, desde el ministerio se proponía “ejercer una influencia suave pero tenaz sobre el aldeano para que vaya poco a poco mejorando las condiciones de su propia habitación y de su pueblo”⁽⁶⁾. Para que la aldea colombiana “deje de ser, en parte al menos, este melancólico desierto siberiano que es hoy(...) es necesario redimir la aldea de su largo sopor, de su asfixiante vacío espiritual” (López de Mesa, 1927).

De esta manera López de Mesa pretendía que la aldea, aquella “que hasta ahora ha sido un miembro muerto del organismo nacional, gangrenado por la miseria y el aburrimiento; esta aldea, había que transformarla, en el pueblecillo limpio, de calles y habita-

ciones a donde llegue el sol, y con el sol la alegría, y con la alegría el amor a la vida y al trabajo, a un trabajo libre y prometedor, que redima en vez de esclavizar, que levante en vez de abatir, que vaya perfilando una nueva Colombia, despejada para el vuelo del pensamiento, ancha para toda noble inquietud”⁽⁷⁾. La idea de López de Mesa era que, gracias al contacto con elementos de la sociedad moderna, profesores ambulantes, el cine, la biblioteca, los médicos, etc., transformar esas sociedades campesinas, con una mentalidad tradicional. De igual manera se quería transformar mediante la exploración del país, de sus regiones, lo cual, no sólo significaba conocer, sino desarrollar, llevar la luz de la civilización y el progreso a lo ignoto, a lo que se consideraba atrasado.

Para conseguir este ideal, integrar y transformar las aldeas, impartir y difundir conocimientos a los aldeanos, la campaña preparó una serie de estrategias, radio, cinematógrafo, arquitectura, comisiones sanitarias (médico, enfermera, odontólogo), la biblioteca, maestros ambulantes, inspectores nacionales de educación, restaurantes escolares, además, de la configuración de la denominada “comisión de Cultura Aldeana” que realizaría estudios sobre las regiones.

Esta comisión estaba pensada en dos niveles. La comisión Nacional enviada directamente desde Bogotá y, las regionales conformadas en cada departamento; la primera, la Nacional, recorrería los departamentos y asesoraría a las regionales para que continuaran la labor. El gobierno enviaría esta comisión nacional “a los departamentos que indiquen tener las suyas ya preparadas, en el orden de la prelación de aviso, para que así las filiales pudieran orientarse en sus labores y armonizar los trabajos subsiguientes” (López de Mesa, 1934); dicha comisión tenía por

objetivo el hacer un diagnóstico sobre las características del país y de los grupos raciales que lo pueblan, mediante la observación directa y la elaboración de encuestas que permitiera obtener información confiable para distinguir sus necesidades, problemas y posibles soluciones. Esta “comisión nacional aldeana y rural debería informar de todo ello al gobierno nacional y a los departamentos respectivos”⁽⁸⁾.

Cinco expertos conformaban la estructura básica de la comisión. Especialistas en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología respectivamente, tenían por misión estudiar las posibilidades de desarrollo de cada departamento, entre ellas sus necesidades educativas. En el aspecto operativo, la comisión pretendía actuar en los Departamentos e Intendencias, que para el efecto, establecieran sendas comisiones filiales y similares de la anterior, que la vayan reemplazando a medida de la oportunidad, pues “sería difícil que la comisión nacional pudiese desempeñar misión tan ardua en toda la extensión del país”⁽⁹⁾.

Uno de los aspectos centrales de las comisiones era el de acercarse de manera concreta a la nación, a todo el territorio nacional, para conocerlo realmente, por lo tanto la investigación era un eje fundamental en éstas. Esto le permitiría al estado “conocer sobre qué terreno y bajo qué condiciones trazar los planes de acción”. De igual forma la comisión tenía como función llevar “alguna noticia” a la población, sobre la existencia del estado y su deseo de elevar las condiciones de existencia de los sectores más desfavorecidos.

Las comisiones se convirtieron en eje central de la campaña y a la vez permitieron

“promover vastas campañas que hoy dan fruto

granado al traducirse en acciones de gobierno y en nuevos hechos económicos e industriales, como es el caso de la campaña algodonera, de la red de comunicaciones iniciada en Nariño, que por su recomendación expresa, permitió la revisión del estatuto territorial en las parcialidades indígenas, de la revisión de ciertos renglones del arancel aduanero, etc. De igual forma la comisión produjo los textos monográficos de los departamentos de Huila, Nariño, Goajira y Atlántico” (Echandía, 1935).

La campaña, en sus diferentes estrategias, se proponía poner en “inmediata comunicación a la administración pública con las necesidades, sentimientos y opiniones del pueblo proletario, de donde saldría un inventario de la nacionalidad, una sociología colombiana de sólido fundamento experimental” (Molano, 1982).

Ahora bien, en la materialización de los propósitos de transformar la mentalidad del pueblo colombiano, además de las comisiones que recorrerían la nación conociéndola y brindando soluciones a sus problemas, López de Mesa dispuso que la escuela jugara un papel importante, ella debía ser el centro de la acción gubernamental “tendiente a mejorar las condiciones de vida del campesinado”.

Se pretendía poner en escena, en los procesos educativos, a diferentes actores sociales, el médico, el sacerdote, y hasta las autoridades civiles, entrarían a participar. De esta manera, “el cura, el médico y el alcalde darían, en la escuela comunal conferencias a los alumnos y los adultos sobre religión, higiene, salud e instrucción cívica”. El objetivo era “desarrollar la vida de la aldea, sacar a los campesinos de su pobreza cultural y ofrecerles la posibilidad

de encontrar otras ocasiones culturales, diferentes al mercado y la misa” (idem, p.153). Se trataba de un plan que pretendía ser extenso en su cobertura, llegar al mayor número de niños, mujeres y adultos, con contenidos sencillos y acorde a racionalidad imperante,

“no se trata de complejos programas de economía y derecho agrario sino de un repertorio limitado, claro y sencillo de conocimientos que pongan al campesino a resguardo de la usura, del intermediario, de la bascula maliciosa, de la medida elástica, del propietario imprevisto, que se solapó durante los años necesarios para que el trabajo ajeno le enriqueciese el feudo abandonado” (Echandía, op. cit.).

Se pretendía “armonizar” la diferencia tan grande que percibían los intelectuales de la época, entre el país tradicional –visto por ellos como “atrasado, enfermo y desprotegido”- y el país que requerían, “vigoroso, pujante e industrial”.

De esta manera López de Mesa consideraba que la escuela debería ser el epicentro de la actividad del gobierno en los municipios, en donde se impartiesen instrucciones, tendientes a elevar la situación de vida del campesinado. Era necesario colocar en contacto directo a los aldeanos con elementos de la cultura que se deseaba implementar, para así “sacar a los campesinos de su pobreza cultural”.

Para la consecución de estos objetivos, el ministerio planteaba la creación y dotación de un orfeón⁽¹⁰⁾, la compra de un receptor de radio y de un proyector de cine que permitiría organizar fiestas y contribuiría a romper el aislamiento de las zonas rurales (Helg, op. cit., p. 153), estos elementos serían distribuidos a cada

aldea.

Para las sociedades modernas, y Colombia no es ajena a este proceso, leer y escribir, a comienzos del siglo XX, se convirtió en una necesidad universal. El impulso del capitalismo hacía que en el mundo el saber y el trabajo, convertido en riqueza fueran las fuentes legítimas de superioridad. De esta manera la escuela pública era parte esencial de la concepción liberal, y saber leer y escribir era el centro de la escuela.

En el período de nuestro interés, Colombia estaba configurada políticamente por 14 departamentos, 4 intendencias y 6 comisarias. Con una población total calculada en 8.368.540 habitantes y una densidad de población de 7.20. La población escolar de 6 a 14 años, en el año de 1934, estaba pensada en 1.506.337 estudiantes, de los cuales el número de alumnos matriculados en las escuelas primarias era de 520.875. Los informes indican, que había un número aproximado de 398.760 alumnos que recibían instrucción particular o la habían recibido anteriormente. Esto muestra, que existían 586.702 niños que carecían de escuelas; los especialistas de la época haciendo un cálculo de 50 alumnos, por escuela pensaban que se requerían 11.731 nuevas escuelas⁽¹¹⁾.

Según el censo de 1928, el analfabetismo en la población mayor a 10 años llegaba a 5.610.715, de los cuales 2.794.205 equivalían a hombres y 2.813.510 a mujeres. De igual forma el gobierno calculaba que había 1.297.333 niños analfabetos y 1.420.252 niñas sin saber leer y escribir. Esto arrojaba, para la época, un porcentaje del 46 % de hombres y 50 % de mujeres analfabetas. Estos porcentajes en las intendencias y comisarias llegaban al 71 % en promedio⁽¹²⁾.

Las condiciones del territorio nacional eran disímiles en

cuanto a educación se refería, mientras que departamentos como Cundinamarca, Valle y Atlántico presentan porcentajes menores en lo referente a la tasa de analfabetismo, los departamentos de Huila y la mayoría de las intendencias y comisarias presentan índices de hasta el 80 y 90 %, en algunos casos.

Con el ánimo de superar este inconveniente, la Campaña también se proponía dar un impulso a las bibliotecas. La comisión de Cultura Aldeana preparó, para dotarlas, una serie de publicaciones, textos de autores extranjeros y colombianos la conformaban, al igual que cartillas técnicas. Dentro de las cartillas técnicas se encuentran las que indicaban cómo hacer las “huertas y granjas escolares”, “el mantenimiento de aves de corral”, “nociones de puericultura”, “nuestros alimentos”. Las cartillas extranjeras enseñaban la “historia de Grecia y de Roma”, “lógica, geología, fisiología”, etc.. La literatura universal también hacía parte de la colección, clásicos como “La Divina Comedia”, Guillermo Tell, “Historia de Shakespeare”, entre otros circularon. Se pretendía enseñarle a vivir mejor e informarlo. De esta manera, “Cerca de 100 obras de escritores y poetas nacionales y extranjeros aparecieron entre 1935 y 1936”. Estas bibliotecas estaban conformadas por libros prácticos destinados al magisterio, a los médicos de la aldea, a las élites locales, en fin a todos aquellos que podían ejercer influencia sobre las comunidades rurales (López de Mesa, 1935).

Las bibliotecas aldeanas fueron dotadas de cuatro series constituidas por obras de divulgación e información. Una primera serie fue la colección de cartillas técnicas nacionales y extranjeras. La colección de literatura universal, era la segunda serie. La selección Samper Ortega recogía lo más representativo de la literatura colombiana. La cuarta serie no estaba muy bien concebida,

se dispuso que estaría compuesta de obras aisladas cuya publicación consideraba importante el ministerio, además de un diccionario manual enciclopédico (Herrera, s/f).

Estas bibliotecas aldeanas pueden vincularse además, con una estrategia general de las políticas educativas del periodo, que buscaba incentivar los hábitos de lectura, así como las ediciones de libros y el fortalecimiento de las bibliotecas. “Nuevos periódicos salieron y la distribución mejoró”. El número de lectores de la Biblioteca Nacional pasó de 32.682 en 1931 a 127.871 en 1935 (Helg, op. cit., p. 154). En los municipios también se leía más y se organizaron bibliotecas; en 1936, el Ministerio de Educación censó 674 bibliotecas en todo el país, con un total de 95.462 volúmenes. Esta labor de edición y fomento de los hábitos de lectura es un fenómeno importante del periodo, ya que es un indicador del esfuerzo por crear una opinión nacional a través de la palabra escrita.

De igual forma, la Campaña preveía la elaboración de planos arquitectónicos por parte del ministerio, con el fin de embellecer los locales escolares y desarrollar el sentido estético del pueblo. Para López de Mesa la transformación de la mentalidad aldeana pasaba por el reordenamiento urbanístico del poblado.

Además de estas estrategias, el gobierno estaba muy preocupado por “la defectuosa salud de nuestros escolares”, por lo tanto impulsaría el desayuno escolar y el semi-internado, así como un presupuesto especial para la distribución gratuita de drogas a niños enfermos pues, “la general pobreza de nuestras clases proletarias les impide aprovechar de sus indicaciones terapéuticas”.

El cinematógrafo también se constituyó en otra estrategia importante de la Campaña, a través de él se pretendía por medio de

la imagen crear y transmitir valores y modelos de vida, patrones de gusto y hábitos de consumo; se pretendía modificar sustancialmente las prácticas culturales, ejercer una influencia en la mentalidad de la población. En el marco de la Campaña el cine sería un elemento educativo.

Incorporar las masas populares al mercado y a la política oficial, por medio del cine, la radio, las escuelas rurales, la exploración regional y las bibliotecas, entre otras, fueron el eje central sobre el cual giró la Campaña de Cultura Aldeana, pretendía vincular de manera directa al campesinado, a la población rural con la nación, preparando así mano de obra e incentivando el consumo. En este sentido se evidencia una clara tendencia a articular la educación con los intereses del estado, tanto los políticos partidistas como los económicos.

En este marco la Campaña de Cultura Aldeana, fue una estrategia política ambiciosísima y multifacética que abarcaba mucho más que preocupaciones pedagógicas y escolares. El énfasis está colocado en el desarrollo de nuevos hábitos: de ahorro y consumo, de trabajo, de cooperación social, de participación en la política nacional, etc. Esta campaña pretendía constituirse en un “plan de progreso”, en palabras de López de Mesa, dirigido a municipios o corregimientos que tuvieran una población que oscilara entre quinientos y cinco mil habitantes. La Campaña tuvo una corta duración, como resultado concreto presentó dos estudios sobre los Departamentos de Huila y Nariño, en donde por primera vez se realizaron investigaciones socioeconómicas sobre las regiones de Colombia.

Señala la puesta en marcha de políticas que van a ser retomadas, de una o de otra manera, por los distintos gobiernos, en

el propósito de integrar los diferentes sectores populares al proyecto político de modernización difundiendo e inculcando actitudes, valores y patrones culturales acordes con el establishment. A través de ellas es posible detectar las diferentes representaciones que tenían las elites sobre el papel social y político que deberían jugar los distintos grupos sociales, representaciones que son difundidas a través de estrategias del estilo de la Campaña de Cultura Aldeana.

Resumen

En un contexto de agitación social la Campaña de Cultura

Aldeana muestra la preocupación de las elites colombianas por las condiciones de vida del pueblo. Esta fue puesta en marcha en el año de 1934 bajo el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo, quien tenía la firme intención de colocar bajo la tutela del estado la educación nacional. Los objetivos propuestos para la campaña eran la integración y transformación político – económica del país a través de la difusión de conocimiento especializado, lo cual posibilitaría un cambio en la mentalidad del pueblo. La atención de la campaña estuvo centrada en las aldeas, pueblos que tenían entre quinientos y cinco mil habitantes, a los cuales llegarían radio, cinematógrafo, profesores ambulantes, bibliotecas aldeanas, planos arquitectónicos para la construcción de escuelas y centros comunales, comisiones sanitarias (médico, enfermeras, odontólogos), inspectores nacionales de educación, restaurantes escolares y, además, la “Comisión de Cultura Aldeana”, compuesta por cinco expertos (urbanismo, salubridad pública, agronomía, pedagogía y sociología), estas comisiones realizaron estudios sobre algunas regiones del país.

Palabras claves

Educación popular; Educación rural; Cultura política; Misiones pedagógicas.

Abstract

The Rural Culture Campaign shows the preoccupation of

Colombian elites for the conditions of life of people in a context of social agitation. This campaign was mise en scene in 1934 under the liberal government of Alfonso López Pumarejo, who had a resolute intention to put the national education under tutorage of state. The proposal goals for this campaign were the political-economical integration and transformation of the country through the diffusion of specialized knowledge which may change the mind of people. The campaign was focused on villages, little towns that between five hundred and five thousand inhabitants who would get radio sets, movies, itinerant teachers, rural libraries, architectural plans to build school and communal centers, health commissions (doctors, nurses, odontologists), national education inspectors, scholar cafeterias, and the Rural Culture Commission, composed by five experts (specialized in city planning, public health, agronomy, pedagogy and sociology). These commissions made studies about some regions of the country.

Descriptors

Popular education; Rural education; Political culture; Pedagogical missions.

NOTAS

1. (1886-1960). Banquero y político colombiano. Presidente de la República en dos períodos 1934–38 y 1942–45. Militó en las filas del partido liberal del cual fue jefe en varias ocasiones.

2. Discurso pronunciado en Medellín el 18 de octubre de 1933 por Alfonso López Pumarejo. En: *Revista Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá agosto y septiembre de 1934. Números 13 y 14.

3. Al respecto se puede anotar que en el año de 1920 tuvo lugar una serie de conferencias, organizadas por la Asamblea de Estudiantes de Bogotá. Dichas conferencias giraron en torno al “problema de la raza colombiana”. Participaron, entre otros, Miguel Jimenez López (psiquiatra), Luis López de Mesa (Psicólogo), Calixto Torres (fisiólogo), Jorge Bejarano (higienista), Simón Araujo (institutor), Lucas Caballero (sociólogo), Rafael Escallón y el padre Lleras Acosta. Las conferencias de los seis primeros autores se recogen en un volumen publicado en el mismo año con el nombre de *Los problemas de la raza colombiana*. Ed. Cromos, 1920.

4. Estatuto de la aldea colombiana. En: *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Agosto y septiembre de 1934. Números 13 y 14. p. 451.

5. *Ibid.*, p. 451.

6. Sobre los propósitos del Ministerio de Educación. En: *Senderos*, Vol., II, N° 7 – 8, Agosto y septiembre 1934, p. 11. Bogotá.

7. La redención de la Aldea. En: *Senderos*, Vol. II, N° 7-8, agosto y septiembre de 1934. Bogotá.

8. *Educación*. Op. Cit.

9. República de Colombia. *Análes del Senado*. 26 de diciembre de 1934. Imprenta Nacional.

10. Coro y/o banda musical.

11. Ministerio de Educación Nacional. Estadística de la cultura colombiana por Luis Thorin Casas, 1935. Bogotá, Imprenta Nacional, p. 3.

12. M.E.N. Op. cit., p. 4.

BIBLIOGRAFIA

- BERMAN, M. (1988) **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad.** Siglo Veintiuno, México.
- ECHANDÍA, D. (1935) **La Cultura Aldeana.** Ministerio de Educación Nacional.
- HELG, A. (1984) **La educación en Colombia 1918-1957: Una Historia social, económica y política.** CEREC, Bogotá.
- HERRERA, M. C. (s/f) “*La educación en la segunda república liberal (1930.1946)*”. En: **Revista colombiana de educación.** Universidad Pedagógica Nacional, N° 18. Pp 85-97.
- HERRERA, M. C. (s/f) “*Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930 – 1946*”. En: **Revista Colombiana de Educación.** N° 26, pp. 97- 124, Bogotá.
- HERRERA, M. C. (s/f) “*Las ciencias sociales y el ambiente académico de Colombia entre 1930 1950*”. En: **Revista Colombiana de educación.** Universidad Pedagógica Nacional, N° 18 pp. 91-129.
- HOBBSAWN, E. (1998) **La era del capital, 1848-1875.** Crítica.
- LÓPEZ DE MESA, L. (1927) “*Bibliotecas Aldeanas*”. En: **Universidad,** N° 44, Agosto 27.
- LÓPEZ DE MESA, L. (1934) En: **Senderos,** Vol. II, N° 7-8, Agosto y septiembre.
- LÓPEZ DE MESA, L. (1935) **Gestión administrativa y perspectivas del M.E.N..**
- MELO, J. O. (1991) “*Algunas consideraciones globales sobre `modernidad´ y `modernización´*”. En: VIVIESCAS, F.; GIRALDO ISAZA, F. (comp.). **Colombia el despertar de la modernidad.** Foro Nacional por Colombia. pp 225 – 246.

- Bogotá.
- MOLANO, A. y VERA, C. (1982) **Evolución de la política educativa durante el siglo XX.** Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Ciup.
- PALACIOS, M. (1983) **El café en Colombia. 1870 – 1970. Una historia económica, social y política.** El áncora editores, México.
- PALACIOS, M. (1995) **Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875 – 1994.** Norma, Santafé de Bogotá.
- SAÉNZ, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. (1996) **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.** Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clio.

El nuevo enfoque de la formación cívica en la Educación Básica en México

Leticia Barba Martín *

La Problemática

Recientemente, a partir de 1992 con la Reforma de la Educación Básica, en México se decidió dar al civismo como espacio curricular, un lugar propio, ya que desde 1974, su contenido se diluía en la organización por áreas; bajo el rubro de “Ciencias Sociales” que incluía Geografía, Historia y Civismo, este último estuvo ausente durante casi 20 años. Después, en 1999, se rectificaron los programas de la Reforma, y con apoyo también en las reformas legales en materia educativa, llevadas a cabo en 1993, se elaboran nuevos programas para el ciclo secundario de la Educación Básica, con la intención de dar un enfoque más amplio a la enseñanza del civismo, se le da un enfoque ético o valoral, lo cual constituye una ruptura con relación a la forma en que se había venido concibiendo la formación cívica escolar dadas las condiciones históricas de la educación en nuestro país y la tradición de la enseñanza de este espacio curricular. Este hecho significa reconocer que más allá de los valores universales y de los declarados en la Constitución, existen códigos éticos que tienen una identidad cultural y que son propios de grupos.

* Investigadora titular “B”. Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México.
Correspondencia: e-mail: lbarba@servidor.unam.mx

Este nuevo enfoque implica el replanteamiento de no sólo la materia del civismo, sino de las relaciones dentro de la escuela y de ésta con la comunidad, especialmente la relación educativa dada entre el maestro y los alumnos dentro del aula.

La incorporación de la educación cívica como materia no es suficiente, además es necesario que forme parte del *curriculum* formal como fundamento ético de la tarea educativa, al mismo tiempo que como espíritu de orientación axiológica pueda inspirar y dar sentido a la vida escolar en su conjunto, dentro de lo que se denomina “*curriculum oculto*”.

Dimensiones de la Educación Cívica

La educación cívica tiene tres grandes dimensiones:

- 1) educar para la formación de un sujeto social en sentido amplio, lo cual implica la participación comunitaria (participación en los problemas que nos afectan directamente y el compromiso y responsabilidad de atender la problemática de los grupos vulnerables y marginales de la población),
- 2) educar para el ejercicio ciudadano, que implica la participación ciudadana y la participación política, y
- 3) educar para la democracia, la cual de alguna manera encierra las dos anteriores y se entiende en tres sentidos: como estructura jurídico-política, como forma de participación y como forma de vida.

Toca a la escuela como institución social, recuperar su papel en la conservación y transformación de la vida social, política y económica, dentro del debate inacabado de su función en el desarrollo social; de esta manera, la educación cívica y ética representan una esperanza.

Se reconoce que la educación cívica es una prioridad en el mundo; en países como el nuestro, que por su historia tienen una especial sensibilidad a los efectos de la globalización y las leyes del mercado sobre los fenómenos humanos y sociales, es urgente construir una ciudadanía basada en la participación, la esperanza en la democracia y la acción comunitaria, así como la credibilidad en la acción política y la responsabilidad ante nuestro entorno natural.

La formación cívica escolarizada generalmente ha sido descuidada tanto en sociedades democráticas como no democráticas. Por negligencia unas y por amnesia histórica otras, no han logrado dar el justo valor que este espacio curricular merece, además de caer en reduccionismos y contradicciones que generalmente no han sido superados. Un rasgo común en ambas sociedades es el tener expectativas que no corresponden a la situación en que se encuentran estos estudios en los *curricula* y en las prácticas escolares.

Por otro lado, detrás de los discursos oficiales sobre este problema ha existido un vacío conceptual de los términos de “*ciudadanía*” y “*democracia*”, desconociendo que son socialmente contruidos y definibles únicamente en su dimensión histórica.

En cuanto al concepto de ciudadanía, los fenómenos de la mundialización, la globalización económica y la crisis del vínculo social, plantean la necesidad de una nueva ciudadanía que permita asumir la diversidad y la pertenencia múltiple como una riqueza:

“La enseñanza del pluralismo no sólo es una protección contra la violencia sino, además, un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas... conviene afirmar a la vez el

derecho a la diferencia y la apertura a lo universal”
(Delors, 1997, p. 56).

La enseñanza de la tolerancia y el respeto al otro son valores y actitudes esenciales en el ejercicio de una nueva ciudadanía, lo cual equivale a fomentar un conjunto complejo de valores, la adquisición de conocimientos con un sentido crítico y el aprendizaje de prácticas de participación que se pueden llevar a cabo en la vida pública.

La educación cívica por lo tanto, no puede ser neutra desde el punto de vista ideológico ya que plantea problemas de conciencia, de crítica y de juicio, implicando por ello, lo mismo que en lo político, conocimiento, evaluación y vínculos afectivos tanto para el sujeto individual como colectivo.

Por su parte, la *democracia* es otro concepto que requiere ser redefinido; así en una perspectiva histórica, la democracia no se limita a ser el gobierno fundado en el sufragio popular y a las libertades de información y crítica política, lo que sería una “*democracia estatal*” también llamada “*democracia representativa*”, sino que se amplía a la integración y sentido de pertenencia a la nación o al grupo social, al acceso a las fuentes críticas de la cultura y a la información, a proporcionar un mínimo de equidad en las bases materiales de desarrollo y a lograr la capacidad de autodefensa de los derechos e intereses, lo que constituye la “*democracia societal*”.

La democracia también se ha definido como “*democracia indirecta*” y “*democracia directa*”, coincidiendo la primera con la estatal, y la segunda con la societal, entendida más puntualmente como la participación directa del ciudadano a través de diversas

formas de organización civil, sobre todo de carácter popular.

El ejercicio pleno de la democracia debería comprender los dos aspectos de la misma, de manera que se ganara en los dos sentidos, tanto estatal como societal.

Por lo que toca al papel de la escuela en la formación del ciudadano ha estado siempre presente, siendo el único lugar donde se legitima su aprendizaje y a la vez, paradójicamente, también ha sido motivo de controversia, tal es la idea de que la ciudadanía sólo se aprende en la propia militancia. Al respecto se ha dado una larga polémica acerca de la función que le toca cumplir a la escuela; una posición minimiza su intervención ya que la educación política se lleva a cabo fuera del ámbito escolar y la otra, pone en ella expectativas que por sí sola no podría alcanzar, como sería la democratización de los procesos sociales.

Por otro lado, la educación cívica se caracteriza por reduccionismos en los currícula, ya sea que se enfoque sólo a la teoría política o macropolítica (sobre todo en la educación de nivel medio y superior), limitándose al conocimiento de la organización y estructura de los gobiernos, que en regímenes presidencialistas, se reduce a la figura del presidente; ya sea que se limite al ejercicio ciudadano como derecho al sufragio a través del voto, en cuya base está también un concepto restringido de democracia y a la educación cívica entendida como acción política regulada constitucionalmente. Estos reduccionismos han llevado más hacia un adoctrinamiento que a una formación crítica y más hacia la obediencia que a la participación comprometida.

La educación ciudadana hoy se visualiza como un imperativo de la lucha por la ciudadanía y la escolaridad, como una lucha por la educación ciudadana, en tanto que esto implica, por un lado,

que la escuela recupere y fortalezca su papel en la transformación de las relaciones sociales y por el otro, que la ciudadanía se entienda como una construcción histórica en la que los protagonistas son los mismos ciudadanos.

Las prácticas de la Educación Cívica

Las prácticas de la formación cívica en la escuela se pueden analizar desde dos ámbitos:

- 1) desde el *curriculum* formal y
- 2) desde el *curriculum* oculto. Presentando entre ambos contradicciones importantes.

Como *curriculum* formal la enseñanza del civismo, como ya se dijo anteriormente, se reduce a aprendizajes formales sobre las leyes y las instituciones, así como a la celebración de ceremonias y festejos que están perdiendo sentido toda vez que se apartan de la cultura cívica del entorno y que compiten con los mensajes y las formas de penetración de los medios electrónicos de comunicación.

Paralelamente se dan experiencias innovadoras en la práctica como son “la educación para la paz y los derechos humanos”, “educación en los valores”, “educación y capacitación cívica”, promovidos de manera aislada por diversos organismos como las Comisiones de Derechos Humanos, asociaciones civiles o por programas especiales como el de Capacitación y Educación Cívica que en colaboración con la Secretaría de Educación Pública, imparte en nuestro país el Instituto Federal Electoral (IFE), así como algunos otros organismos internacionales como Armistía Internacional, CIVITAS Internacional y otras.

Por lo que toca al *curriculum oculto*, el predominio de las relaciones autoritarias se deja ver tanto en la escuela en general, como en el aula a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en el maestro y en contenidos rígidos y preestablecidos en los *curricula* que están muy lejos de desarrollar habilidades y competencias necesarias para la toma de decisiones, el juicio crítico y la convivencia con base a valores como la democracia, la justicia y la equidad, el respeto, por mencionar algunos.

En las relaciones dadas en la vida cotidiana de la escuela y las aulas se tienden a reproducir en mayor o menor grado las asimetrías, como es el caso de relaciones de autoridad o género con base en estereotipos, y sin duda se puede pensar que en algunas circunstancias, también se pueden dar relaciones asimétricas con relación a la clase o la etnia.

Algunos antecedentes de la Educación Cívica en México

Los antecedentes mediatos de la educación cívica como parte de los *curricula* en la educación básica los encontramos en la época independiente, cuando se hace necesaria la formación del ciudadano del país que se iniciaba. En este momento la educación estuvo estrechamente vinculada a la política, entendida como vida pública, debido al imperativo de formación de la nación mexicana. “La educación, es el proceso de proporcionar habilidades y valores al individuo que le permitan bastarse a sí mismo y encontrar su lugar en el grupo” (Meneses. 1998, p. 49).

Las iniciativas previas a la etapa constitucional (Ley de Educación Primaria de 1908) incluyeron el “*civismo constitucional mexicano*” dentro del proyecto de formación del ciudadano mexi-

cano liberal y progresista, lo cual implicaba “amar a la patria, profesar fidelidad a sus instituciones y contribuir al progreso nacional; lo que se conseguía a través del conocimiento de las leyes y el desarrollo de un sentimiento de mexicanidad” (op. cit.).

Ya en la etapa constitucional (Constitución de 1917), que toma los postulados de la Revolución, el Artículo 3º se convierte en orientador de los propósitos de la educación del ciudadano dentro de una perspectiva popular y nacionalista, la cual amplía el concepto de democracia en sus tres sentidos:

- 1) como estructura jurídica,
- 2) como régimen político y
- 3) como forma de vida.

Los antecedentes inmediatos que dan un nuevo enfoque a la educación cívica, los encontramos en la reforma al Artículo 3º constitucional realizada en 1993, la cual da fundamento legal al plan de la modernización educativa que incluye reformas estructurales del sistema educativo; entre otras, se percibe el reconocimiento, aunque no suficientemente explícito, de que, más allá de los valores universales y nacionales declarados en la Constitución, existen valores particulares propios de los distintos grupos sociales y que, más allá de los valores legitimados, existen otros que tienen una presencia real en la diversidad cultural.

El sentido ético emanado de la Constitución es el que ha guiado la educación cívica a través de la Ley General de Educación y la Ley Federal de Educación. Su espíritu humanista universal y nacional ha dado a la educación mexicana un sello muy particular, colocando al hombre (ciudadano) como constructor de ellos, preservando la integridad de la familia, la identidad nacional y la soberanía del país, así como el respeto y la solidaridad con otras

naciones. Algunos de los valores que se declaran son: la fraternidad, la igualdad, la libertad y la justicia.

El enfoque curricular de la “Formación Cívica y Ética”

El nuevo enfoque curricular de la “*Formación cívica y ética*” deberá contribuir a que “los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia, respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”⁽¹⁾.

La formación ética es “uno de los elementos que contribuyen a la formación cívica”⁽²⁾ entendiéndose que no es un aprendizaje específico, sino que está asociado a todas las situaciones de la vida escolar y, por lo tanto, sólo tiene sentido como un aprendizaje vivencial. Las relaciones dadas entre compañeros, entre los alumnos y los maestros y entre los demás miembros de la comunidad escolar son los espacios de formación de valores que sintetizan la vida en las aulas y en la escuela.

Los programas de la Reforma Educativa de la Educación Básica de 1993 no fueron planteados de una manera congruente al enfoque pretendido, por lo que se revisaron en 1999 apareciendo la versión que se llevará a cabo a partir del próximo año escolar.

La versión de los programas de 1993, por lo que toca al nivel de primaria, no realizó una propuesta de educación cívica y ética abierta, flexible e integral, sino que se centra más en los derechos humanos desde un enfoque cuyo contenido se refiere a las

normas que regulan la vida social y en particular, enfatizan la dualidad derecho-deber como base de las relaciones sociales.

Los programas llamados de “Educación Cívica y Ética” del nivel de secundaria se están revisando de manera escalonada; actualmente se cuenta con los del primero y segundo grados.

En el nivel de primaria, como se dijo anteriormente, se enfatizan los contenidos sobre los “derechos y deberes sociales e individuales”, además de reiterar su carácter laico, democrático, nacional y de apoyo para una mejor convivencia humana, abarcando cuatro aspectos:

- 1) la formación de valores,
- 2) el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes sociales e individuales,
- 3) el conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, y
- 4) el fortalecimiento de la identidad nacional.

Los contenidos se dan de manera integrada en los dos primeros grados de primaria como “Conocimiento del Medio” junto con Ciencias Naturales, Historia y Geografía y, posteriormente, a partir del tercer grado, se trabaja el Civismo como una asignatura específica. Del cuarto al sexto grado los contenidos se centran en la organización política de México, los mecanismos de participación ciudadana, la procuración y administración de justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos y, finalmente, se introduce el estudio de los principios que norman las relaciones de México con otros países.

Además, estos programas dan al Civismo como asignatura un carácter más integral y práctico en tanto que lo relacionan con

las competencias que proporciona la educación básica como son el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental, la destreza en el uso de la información, así como el conocimiento sobre el mundo natural y social en que vivimos.

Asimismo, la educación cívica plantea la co-responsabilidad de la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto para su fortalecimiento y la garantía de continuidad.

En el nivel de secundaria, el enfoque de la asignatura se expresa de la siguiente manera:

“Esta nueva asignatura tiene un propósito esencialmente formativo, por ello aunque se conservaron muchos contenidos que figuraban en los anteriores cursos, se cambiaron su énfasis y la didáctica, además de que incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio crítico y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad”⁽³⁾.

El enfoque de los programas se expresa a través de siete enunciados acerca de su enfoque:

- Formativo, por lo que toca a los valores, la incidencia en la práctica social, actitudes, destrezas y el conocimiento de sí mismo. En particular, se procura que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos; esto con el enfoque ya expresado anteriormente, es decir, en la dualidad derecho-deber-obligación.
- Laico, “no doctrinario, en cuanto se apeg a los principios del Artículo 3° constitucional”⁽⁴⁾.
- Democratizador, “en cuanto propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la

tolerancia como condiciones de la convivencia”⁽⁵⁾.

- Nacionalista, en cuanto que promueve el sentimiento de identidad nacional y el respeto internacional.
- Universal, entendido como respeto, preservación y colaboración entre los individuos y las naciones.
- Preventivo, en cuanto brinda la información necesaria para que los estudiantes se anticipen a las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno, responsable, apegado a la legalidad y con confianza en las propias potencialidades.
- Comunicativo, ya que busca el diálogo y el desarrollo de habilidades y destrezas para la comunicación humana.

En cuanto a los contenidos éticos se hace referencia a los valores individuales y sociales que consagra nuestra constitución, particularmente los del Artículo 3º, libertad, responsabilidad, justicia, igualdad, tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida. Concluyendo que *“es particularmente importante consolidar en los educandos una formación ciudadana”*⁽⁶⁾.

El objetivo general de esta asignatura es “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad...”⁽⁷⁾.

El curso es de naturaleza teórico-práctica ya que pretende que los conocimientos, valores y principios se conviertan en *“formas de ser”* para acometer mejor los retos de la vida personal y social.

La formación de valores pretende que los estudiantes se ejer-

citen en la toma de decisiones individuales y colectivas conforme a determinados valores, y que experimenten conductas apegadas a procedimientos democráticos en la escuela. Así el crecimiento individual aportará beneficios al bienestar colectivo, mientras que los estudiantes estarán en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y ayudar a transformar su sociedad.

Hacia una Educación Cívica de enfoque comprehensivo

La educación cívica requiere de las tres dimensiones que comprende el campo formativo:

- 1) educar para la formación de sujetos sociales,
- 3) educar para la formación de ciudadanos, y
- 4) educar para la democracia.

El sustrato sobre el cual se construye una cultura cívica es la base social, sus formas organizativas, sus estilos de acción comunitaria, así como los vínculos que se construyen en los grupos sociales como la familia, la comunidad y en las relaciones interpersonales.

Existen condiciones culturales que se manifiestan en formas de relación social, formas de organización y de intercambio, de las cuales hay que partir para la formación cívica.

El sujeto social se forma en la convivencia humana; la vida social ofrece un sinnúmero de situaciones que se originan desde diferentes ámbitos como la familia, la comunidad, el barrio, la escuela y muchas más que son el escenario de la vida cotidiana y ordinaria. Aquí se desarrollan las relaciones sociales, se encarna el poder y la autoridad, así como también el diálogo y la participación. Las relaciones interpersonales cara a cara y las formas de

vida construyen la identidad y son el soporte del sentido de pertenencia y el ejercicio de la libertad real y concreta que se vive día a día en la relación con los otros.

Las escuelas son espacios en los que se cruzan diferentes culturas que provienen tanto de los alumnos como de los maestros; asimismo la escuela crea su propia cultura que no sólo es reproductora, sino que también tiene la posibilidad de reconstruirse a sí misma para generar nuevas relaciones y nuevos sentidos que favorezcan la formación de un ciudadano participativo, democrático, informado, crítico y responsable.

La educación ciudadana no se restringe al conocimiento y las responsabilidades con relación al gobierno, ni tan sólo al conocimiento de su organización o a la adquisición de competencias para ejercer la acción ciudadana formal; tampoco se reduce a saber participar en los asuntos públicos: sino que debe ir más allá, hacia la reconstrucción de una cultura para la democracia. Las preguntas clave acerca de la educación cívica (Patrick, 1997, p.169) son: ¿Cuáles son los principios de la democracia que los estudiantes deben conocer y apoyar y si se les está preparando para ser ciudadanos?, ¿cómo se enseñan los principios de una ciudadanía democrática?, a las que se agregan otras preguntas: ¿cómo crear una cultura para la democracia? Y sobre todo, ¿cómo crearla desde una sociedad con vínculos autoritarios que caracterizan tanto a la sociedad política como a la sociedad civil?.

Entendida así la educación cívica, rebasa el ámbito del curriculum formal y se amplía hacia formas de vida social y de la escuela en particular, que se sintetizan en nuevos vínculos de relación.

La educación para la democracia es la clave de la educación

cívica. En este sentido, se parte del supuesto de que la educación no se limita a reproducir, sino que también puede contribuir positivamente a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva es urgente que la escuela se convierta en un instrumento democratizador de la sociedad, sin desconocer las limitaciones que tiene por su propia naturaleza. Esto requiere el reforzamiento de su impacto social y el cambio de sus prácticas cotidianas para democratizarse ella misma.

La escuela requiere ser democratizada en tres aspectos:

- En su acceso y permanencia.
- En sus relaciones y procesos.
- En su capacidad de apoyo a la construcción de la democracia social y política.

En cuanto al acceso y permanencia, la escuela debe cumplir su papel de ser instrumento y canal de movilidad social y de reducir las desigualdades sociales, en la medida que su propio estatuto lo permite.

Que la escuela sea democratizadora en sus relaciones y procesos significa transformar la relación educativa buscando formas de aprendizaje más independientes y responsables, así como formas de participación en el gobierno escolar que estimulen la autogestión. Transformar los vínculos autoritarios de la relación educativa para dar cabida a una gestión autónoma y participativa. Se sugieren como contenidos de una educación para la democracia los siguientes (Conde, 1997, pp 144-147):

- El conocimiento de la ley
- Educación económica
- Formación electoral
- Resolución de conflictos

- Aprendizaje de la participación y del servicio.

La primera se refiere al conocimiento de la ley y la estructura del gobierno, la separación de poderes, el federalismo, el sistema de partidos, la representatividad y el proceso legislativo. La segunda pone énfasis en la comprensión de la importancia de la libertad económica y los derechos de propiedad para la consolidación de la democracia. Se asume que no es posible un sistema político democrático sin poseer libertad económica. La formación electoral va encaminada a comprender y aplicar los procedimientos formales de la democracia a través del conocimiento de los procesos electorales. La resolución de conflictos es un método y una estrategia para una vida democrática que respete la pluralidad y la libertad de pensamiento y expresión. El aprendizaje de la participación y del servicio tiene como objetivo desarrollar el compromiso de la participación para el mejoramiento de la comunidad en acciones solidarias de beneficio común.

Cabe hacer hincapié en que cualquier método, contenido o estrategia carecería de sentido si las relaciones en la escuela no llegan a ser testimonio de los valores para la democracia. Especialmente la relación maestro-alumno constituye el arquetipo de las relaciones dentro de la escuela, pudiendo ser bajo ciertas condiciones, arquetipo también de las relaciones en la comunidad local.

La transformación de la relación educativa requiere de un movimiento de democratización de la escuela capaz de incidir en la reconstrucción de la cultura cívica.

Conclusiones

La educación cívica en México ha dado el primer paso; éste ha sido la reforma curricular destacando su relevancia. Queda pendiente llevar a cabo una reflexión profunda por parte de los maestros, los padres de familia, investigadores de la educación y otros actores involucrados en el problema; realizar la interpretación de esta reforma en cada contexto local y buscar alternativas no sólo pedagógicas, sino también nuevas concepciones sobre el papel de la escuela y la vida escolar.

La nueva educación cívica implica la formación para la democracia bajo una redefinición de la misma.

La educación cívica plantea una transformación no sólo en los *currícula* y en las prácticas educativas, sino una transformación de la relación educativa dada entre el maestro y sus alumnos, así como de las relaciones en la vida escolar, lo cual a su vez, también plantea nuevas formas de enseñar y aprender, así como nuevas formas de gestión escolar.

La educación cívica desde esta perspectiva requiere de un cambio de la escuela como institución encargada de conservar y transformar la cultura, en este caso, la cultura cívica, desde la polémica no resuelta de su papel como constructora social.

Asimismo, es urgente que la escuela fortalezca su impacto en la sociedad para que pueda cumplir su papel de apoyo en la construcción de la democracia y en la formación de los ciudadanos.

La educación cívica rebasa el ámbito del curriculum formal ya que debe incidir en el curriculum oculto creando condiciones para que se vivan los valores de la democracia.

Resumen

El nuevo enfoque de la formación cívica en el nivel de educación básica en México, que incluye la formación ética, ha llevado a la búsqueda de alternativas más amplias que involucren la vida escolar en su conjunto y la transformación de los vínculos de la relación educativa, dentro del marco de un enfoque comprehensivo que incluya la formación de sujetos sociales, la formación del ciudadano y la formación para la democracia. El trabajo presenta el contexto en el que se da la propuesta curricular de la "Formación cívica y ética" en la educación básica y las contradicciones en las prácticas educativas. Se analizan diferentes aspectos tanto del curriculum formal como del curriculum oculto en la Educación Básica. Se concluye que la educación cívica descansa sobre la base de la formación de un sujeto social y en los valores y las actitudes para la democracia. Esta perspectiva lleva a un replaneamiento de las relaciones dentro de la escuela y específicamente de la relación educativa, ya que se hace necesaria la transformación de los vínculos dominantes y autoritarios, en concordancia con el espíritu de la democracia en su dimensión más amplia, es decir, como forma de convivencia; sobre la cual se pueden fincar las bases de una educación para la democracia en su sentido jurídico-político.

Palabras claves

Educación cívica y ética; Educación para la democracia; Curriculum formal; Curriculum oculto; Prácticas educativas; Cultura cívica.

Abstract

The new focus of the civic formation in the level of basic education in Mexico that includes the ethical formation, has taken to the search of wider alternatives that you/they involve the school life in its group and the transformation of the bonds of the educational relationship, inside the mark of a comprehensive focus that you/they include the formation of social fellows, the citizen's formation and the formation for the democracy. The work presents the context in which one gives the curricular proposal of the civic Formation and ethics in the basic education and the contradictions in the educational practices. So much different aspects of the formal curriculum are analyzed as of the hidden curriculum in the Basic Education. You concludes that the civic education rests on the base of the formation of a social fellow and in the values and the attitudes for the democracy. This perspective takes to a replaneamiento of the relationships inside the school and specifically of the educational relationship, since it becomes necessary the transformation of the dominant and authoritarian bonds, in agreement with the spirit of the democracy in its wider dimension, that is to say, like form of coexistence, on the one which fincar the bases of an education are been able to for the democracy in its juridical-political sense.

Descriptors

Civic and ethical education; Education for the democracy; Formal curriculum; Educational hidden; Practical curriculum; Civic culture.

NOTAS

1. Secretaría de Educación Pública. (1993). Programas de Educación Cívica, p. 1.
2. Op. Cit..
3. Secretaría de Educación Pública. (1999). Programas de la asignatura "Formación cívica y ética", p. 1.
4. Op. Cit..
5. Op. Cit..
6. Op. Cit..
7. Op. Cit..

BIBLIOGRAFIA

- ARREDONDO RAMIREZ, V. (1997) "*Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana*" en: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Centro de Estudios Educativos, A.C: Ns. 1-2, v. XXVII, México.
- ALONSO, J. (Coord) (1993) **Cultura, política y educación cívica**. M.A. Porrúa, México.
- BARBA, L. (1999) **La relación educativa**. Reporte de investigación. Mimeo, México.
- BOBBIO, N. (1984) **El futuro de la democracia**. Fondo de Cultura Económica, México.
- CONDE L. S. (1997) "*Pensar la democracia desde la escuela*" en: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Ns. 1-2, v. XXVII, México.
- ENTWISTLE, H. (1980) **La educación política en una democracia**. Narcea, Madrid.
- DELORS, J. (1997) **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO. Correo de la UNESCO, París.

- FONTAN, P. (1978) **La escuela y sus alternativas de poder**. Ediciones CEAC, Barcelona.
- GARCIA SALORD, S. y VANELLA, L. (1992) **Normas y valores en el salón de clases**. Siglo XXI, México.
- GIROUX, H. (1998) **La escuela y la lucha por la ciudadanía** Siglo XXI, México.
- MENESES, E. (Coord). (1998) **Tendencias educativas oficiales en México**. (Tomos I, II y III). Centro de Estudios Educativos. UIA, México.
- OVIDO, C. (1993) **La formación cívica de educación básica**. Mimeo, México.
- PATRICK, J. (1997) “*Principios de la democracia para la educación de los ciudadanos*” en: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Centro de Estudios Educativos, A. C. Ns. 1 y 2, v. XXVII, México.
- POSTIC, M. (1982) **La relación educativa**. Narcea, Madrid.
- RAMIREZ, J. (Coord.) (1990): Normas y prácticas morales y cívicas en la vida cotidiana. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México.
- RAVELA, P. (1987) “*Educación para la democracia y los derechos humanos*” en: **Revista Reflexiones** (Cuadernos Docentes). Uruguay.

Democracia e ordem: a política de interesses do Rotary Club no Brasil / anos 60^{*}

Agueda Bernardete Uhle * *

Diferente de uma igreja, de um partido político ou mesmo de um clube de lazer, o Rotary Club se situa no campo das associações voluntárias, dos grupos de pressão das organizações não-governamentais, dos *lobbies* ou mesmo das forças transnacionais⁽¹⁾. Fundado em Chicago (EUA) em 1905, por iniciativa do advogado Paul Harris, já nos primeiros anos formulou um quadro de ética e moral nos negócios. Comprometido com a “cruzada pela paz entre as nações e os homens de todo mundo”, como escreveu Getulio Vargas⁽²⁾, afirma como valores básicos: a disciplina, a austeridade e a probidade nos negócios. No plano social defende a família, o respeito à lei e a ordem, representadas pelas autoridades constituídas em cada nação. Para a garantia destes valores torna-se adepto da tolerância religiosa sempre em defesa da liberdade de credo como parte da liberdade de expressão.

Ideais profissionais, por um lado; morais e humanitários, por outro, estas são as bases desta associação masculina que Gramsci considerou como uma organização mais moderna que a maçonaria

* Trabalho realizado com o apoio do CNPq.

** Professora da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

e cujo “programa essencial baseia-se, na difusão de um novo espírito capitalista, na idéia de que a indústria e o comércio, antes de serem um negócio, são um serviço social. Ainda mais, são e podem ser um negócio, na medida em que representam um serviço”⁽³⁾.

No Brasil, onde o Rotary Club se instala na década de 20, sua imagem esta associada às elites locais e nacionais. Michel Debrun, ao estudar os mecanismos usados pelo processo de condução política durante os últimos anos de governo militar (1978/1982), considera o Rotary e o Lions Club, ao lado da Escola Superior de Guerra, “como terminais entre a sociedade civil e o Estado”⁽⁴⁾.

Este artigo objetiva demonstrar a prática política do Rotary Club de São Paulo, um clube que se insere no quadro de associados do *Rotary International*. Mais do que caracterizar o clube pelo que ele mesmo se atribui como característica ou o que está nas representações coletivas a propósito da associação, pretendo analisar as práticas e estratégias colocadas em marcha pelo clube ou por seus associados individualmente.

Este artigo foi escrito a partir dos resultados de uma pesquisa que teve início em 1985 e converteu-se em tese de doutorado defendida na Unicamp em 1991. Trata-se de uma pesquisa prioritariamente documental, desenvolvida nos arquivos do próprio Rotary Club de São Paulo, durante quatro anos. Os dados extraídos dos documentos são complementados por algumas, poucas entrevistas, biografias e por conversas informais e observações da autora junto à secretaria e em reuniões do clube. Foram consultadas atas e relatórios semanais sobre as atividades desenvolvidas, planos e projetos, normas e regulamentos, além de palestras e homenagens realizadas por e para associados. Dentre os dados pesquisados nos

arquivos do RC, apenas não foi possível o acesso às listas recentes de associados e respectivos currículos, o que inviabilizou estudos estatísticos e comparativos, constantes no plano de pesquisa inicial.

O interesse deste estudo está centrado na compreensão do modo como um setor da elite brasileira, apoiado por uma organização internacional, se organiza e atua junto às instituições estatais e no seio da própria sociedade. Discutir as fontes de legitimação desta elite e suas técnicas de ação podem permitir a compreensão de fatos políticos ainda insuficientemente explicados.

Como ponto de partida para o estudo foram tomados em conta o fato de ser o RC uma instituição internacional que defende princípios universalmente aceitos e que, como tal, encontra facilidade de penetração nos diferentes meios sociais⁽⁵⁾. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos e que pode ser definida provisoriamente tomando-se por empréstimo a definição de Ehrlich:

“Nós colocamos dentro da segunda categoria esses que se chamam os grupos de pressão não-econômicos, a saber, esses que não tem por objetivo realizar os interesses econômicos de seus aderentes. Seus objetivos estritamente econômicos são totalmente inexistentes ou bem não desempenham senão um papel secundário dentro das atividades dessas organizações. Estes se fazem os porta-vozes dos interesses gerais da humanidade, ou bem defendem valores, exigindo um maior ou menor grau de desinteresse de seus membros”⁽⁶⁾.

Por outro lado, os grupos internacionais situados na categoria de grupos de pressão de interesses gerais ou públicos carregam o estatuto de independência não acessível às organizações

governamentais ou aos partidos políticos. Atuando no mesmo espaço político que estes dois últimos, os grupos de pressão de interesse público gozam da confiança da população, escapando das marcas da corrupção, dos negócios ilegais ou da incompetência. No plano nacional, ou local, tais grupos conquistam aceitação e reconhecimento graças às táticas utilizadas para pressionar governos, seja no poder executivo ou legislativo.

O espaço conquistado pelos grupos de pressão na arena política está diretamente ligado ao desempenho e confiança do público nos partidos e homens públicos. Estes últimos, por seu turno, também dependem da competência dos partidos políticos aos quais pertencem, encarregados de assessorar seus políticos. A falta desta assessoria leva, especialmente deputados e senadores, a contarem com a ajuda de grupos de interesse e mesmo de lobistas, no que tange às informações concernentes às políticas em discussão no Congresso Nacional e nas câmaras estaduais. Estes fatos, de conhecimento dos grupos, levou-os a privilegiar, enquanto táticas de ação, as pesquisas nos campos de seus interesses.

Ehrlich destaca ainda

“outros fatores que condicionam igualmente a tática dos grupos de pressão internacionais: a vigilância e o grau de independência da opinião pública, o nível geral da cultura política, a coesão e a eficiência dos partidos políticos, dos sindicatos de trabalhadores, das organizações sociais, a combatividade dos grupos de interesses locais”⁽⁷⁾.

Deve-se somar a isso a colaboração de grupos locais e a estatura dos aliados pois, como bem demonstra Wilson, estudando

grupos de interesses nos Estados Unidos, o sucesso de um grupo está diretamente ligado à qualidade do empreendedor. Um hábil realizador garante sozinho ações não suportadas por grupos inteiros não qualificados⁽⁸⁾.

O Clube, suas alianças e concorrências

O Rotary Club de São Paulo, o segundo do Brasil, foi fundado em 1922 por iniciativa do Rotary Club do Rio de Janeiro. Reuniu, desde então, os principais homens públicos da cidade, ligados à indústria, ao comércio, à política e mesmo alguns intelectuais, especialmente médicos e advogados. Seguiu as normas de seleção propostas pelo *Rotary International*. Definiu um território, - toda a cidade de São Paulo, até 1950 -e com base nos negócios e profissões existentes estabeleceu um quadro de classificação no qual são indicados os postos que compõem o clube. Segundo as normas, nenhuma profissão ou negócio pode ser representado por mais que um membro no clube. Exceção feita a três categorias de sócios: os religiosos de todas as igrejas, os membros das embaixadas e os profissionais da imprensa. Estas exceções se explicam pelos objetivos do Rotary: a) a busca da paz entre os homens e as nações, a ser conseguida pela compreensão das diferentes religiões e culturas. A moral do Rotary Club resulta de uma síntese dos valores das principais religiões; b) a expansão do movimento rotário a ser realizada pela difusão através de todas as formas de imprensa dos ideais e das ações dos clubes, e através da criação de novos clubes em todos os países. As embaixadas foram, durante as primeiras décadas do século, um importante elemento facilitador da expansão, na medida em que colaboram com a circulação de informações e

mesmo com a entrada e saída de rotarianos pioneiros em diferentes países.

A criação de um clube, assim como a composição do quadro de associados, se faz através de um sistema de apadrinhamento. Um clube já estabelecido e aceito pelo *Rotary International* define um território, elabora o quadro de classificação e convida os futuros associados, responsabilizando-se por seu funcionamento junto ao *Rotary International*, que o qualifica como padrinho do clube. Assim também, o associado já admitido escolhe, submete um dossiê aos companheiros, convida e se responsabiliza enquanto padrinho pelo novo associado. Esta prática garante uma rede de relações de parentesco, amizades e solidariedades de grupos exteriores ao clube e que se reforça no seu interior.

Algumas biografias permitem observar a construção desta rede de relações entre os associados, assim como entre o Rotary Club e outros grupos no campo da filantropia, dos grupos de interesse, sindicatos e associações patronais. As quatro biografias apresentadas neste trabalho revelam as relações existentes entre o Rotary Club de São Paulo, a FIESP- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (grupo de interesse) e a política (governo, poder executivo e legislativo). Importante também observar as ligações destes rotarianos e de grupos econômicos fortes. A representatividade destes rotarianos dentro do clube pode ser encontrada não somente nos cargos que exerceram, mas especialmente nos programas que lideraram e que serão relatados a seguir. Este Clube- RCSP- possui uma constituição singular, com um número de associados que oscila entre 250 e 350, quando a maioria dos clubes não ultrapassa a 100 membros, como recomenda o próprio RI. Sua singularidade está também no estatuto social de

seus membros.

Dada sua localização no centro da cidade de São Paulo, mais importante parque industrial e comercial do país, o clube concentra os homens de negócios ligados a fortes grupos econômicos nacionais e estrangeiros, convertendo-se em um grupo político de expressão nacional, fato este reconhecido desde os primeiros tempos no Brasil e que o será no plano internacional já no início dos anos 40, demonstrado através da escolha de um de seus membros, o rotariano Armando de Arruda Pereira, para presidente do *Rotary International* na gestão de 1939/ 1940.

O HOMEM DO ROTARY TEM UM PÉ NO EXTERIOR QUANTO À SUA FORMAÇÃO CULTURAL

Armando de Arruda Pereira nasceu em São Paulo no dia 28 de setembro de 1889, filho de Armando Rosa Pereira e de Evelina Augusta Silveira Arruda. Seu bisavô, almirante Joaquim José Inácio, visconde de Inhaúma, foi ministro da Marinha de 1861 a 1862 e comandante-em-chefe das forças navais brasileiras na Guerra do Paraguai (1865-1870).

Fez os estudos primários nas escolas Caetano de Campos e Americana, em São Paulo e Gênova, na Itália. Em 1900 ingressou no Ginásio Nogueira da Gama, em Jacaré (SP), e, em 1904, após a conclusão do curso ginasial, seguiu para a Inglaterra, onde estudou no Seafiel Park Engineering College, em Fareham, de 1905 a 1906, e na universidade de Birmingham, de 1906 a 1908. Transferindo-se para os Estados Unidos, diplomou-se em 1910 em engenharia civil e industrial pela New York University School of Applied Science.

Iniciou sua vida profissional em 1911 como engenheiro da firma Vale Rodrigues e Ramos, em São Roque (SP). Em 1912 assumiu a superintendência das Caieiras de A. R. Pereira-Lilyland e em 1915 tornou-se sócio da firma Ralston, Pereira e Delpy Engenheiros, sociedade que se manteve até o ano seguinte. Engenheiro da Companhia Construtora de

Santos de 1917 a 1920, participou da construção e tornou-se gerente da Companhia Frigorífica de Santos. Em 1920 assumiu a gerência técnica e em 1921 a direção da Companhia Frigorífica e Pastoril, em Barretos (SP). Neste mesmo ano tornou-se inspetor-chefe dos serviços de engenharia da Companhia Construtora de Santos, onde permaneceria até 1924, tendo trabalhado na construção de diversos quartéis para o Exército. Em 1922 foi delegado da American Society of Civil Engineers em um congresso de engenharia.

Participou da Revolução Constitucionalista de São Paulo, que se desenrolou de julho a outubro de 1932 resultando na vitória das forças legalistas. Mais tarde foi eleito vereador à Câmara Municipal de São Bernardo (SP). Membro do conselho técnico de economia e finanças do Ministério da Fazenda de 1944 a 1950, foi vice-presidente da Cerâmica São Caetano e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Em 1947 assumiu a presidência da FIESP, até então ocupada por Roberto Simonsen, e permaneceu no cargo até 1948, quando foi substituído por Morvan Dias de Figueiredo.

Em 1951 foi nomeado prefeito de São Paulo, sucedendo a Lineu Prestes (1950/1951). Em sua administração construiu a cripta do Monumento da Independência, no Ipiranga, e foi o principal promotor da remoção das cinzas da imperatriz Leopoldina para esse local. Deixou a prefeitura da capital em 1953, sendo substituído por Jânio Quadros (1953/1955).

Foi diretor do Instituto de Engenharia de São Paulo e da Associação Comercial de São Paulo, tendo presidido o sindicato patronal de cerâmica para a construção do estado. Foi membro da American Ceramic Society, da Royal Society of Arts, de Londres, e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

Faleceu em São Paulo no dia 18 de março de 1955.

Foi casado com Berta Rudolfinia Tony Lahfeldt, com quem teve três filhos. Publicou *Heróis abandonados: peregrinação aos lugares históricos do sul do Mato Grosso* (1925), *Estado de São Paulo* (1925), *No sul do Mato Grosso - vias de comunicação, veículos, tipos, termos, costumes de fronteira*, *Um pouco de História e geografia* (1928), *Construindo quartéis*

para o Exército (1930), São Paulo, o berço da engenharia nacional: o que vi e ouvi (1934), *Diário de uma viagem de São Paulo a Belém do Pará descendo o rio Araguaia* (1935), *Os engenheiros de São Paulo na Revolução de 1932 - pela lei e pela ordem* (1934), sob o pseudônimo de Artur Morgan, *Páginas Esparsas* (1937), *Indústria cerâmica: tratado prático elementar* (1946) e *Relações humanas na indústria e responsabilidade de mestres e contramestres* (1949).

(Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro - 1930/1983, coordenação: Israel Beloch e Alzira Alvez de Abreu, Rio de Janeiro, Editora Forense-Universitária, FINEP: FGV/CPDOC, 1984, p. 2676).

Para compreender a atuação política do Rotary Club de São Paulo faz-se necessário localizá-lo no campo das associações da cidade, verificar suas alianças e concorrências. Para tanto, abordar-se-á quatro projetos desenvolvidos pelo clube, sendo o último deles analisado detalhadamente. São eles: a) A criação da Universidade de São Paulo; b) A Fundação de Rotarianos de São Paulo; c) Relações entre patrão e empregado; d) Articulação do golpe de estado de 1964.

Criação da Universidade de São Paulo - USP

Durante os anos de 1929/1930, o RCSP criou uma comissão encarregada de estudar o problema da criação de uma universidade em São Paulo. Integraram a comissão rotarianos professores da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e da Faculdade de Ciências Médicas, entre outros. Os estudos produzidos pela comissão foram debatidos nas reuniões do clube, destacando-se duas posições: uma, defendida por Geraldo de Paula Souza⁽⁹⁾ que apoiado em exemplos de instituições estrangeiras defendia uma

universidade voltada para a investigação original, nos diversos ramos da ciência. Propõe como ponto de partida a criação de uma Faculdade de Filosofia e Letras e uma Faculdade de Ciências, ambas modernamente organizadas e contava ainda com o aproveitamento das escolas isoladas existentes. Uma segunda posição foi defendida por Victor Freire, para quem a universidade possui uma tríplice missão: missão científica de pesquisa desinteressada e progresso da ciência, missão profissional, e missão de vulgarização e de formação do espírito público. Destaca por fim a importância da formação da elite na sociedade moderna, dada a sua responsabilidade social, fruto da influência por ela exercida sobre a sociedade.

Este projeto, desenvolvido internamente no RCSP, esteve associado no plano externo ao jornal “O Estado de São Paulo”, órgão que conduziu a campanha pela criação da universidade. Tal associação pode ser verificada na própria composição da comissão de rotarianos responsável por estudar o tema da qual fez parte o rotariano Plínio Barreto, editor chefe de O Estado de São Paulo⁽¹⁰⁾.

Fundação de Rotarianos de São Paulo

O segundo projeto, criação da Fundação de Rotarianos de SP, expressão do interesse dos rotarianos pela educação, aparece em 1946 com o propósito de oferecer cinco tipos de serviços tais como: manter a revista Vida Rotária, órgão de imprensa do clube; Criar e administrar o Lar Escola Rotary; administrar o Colégio Rio Branco; instalar e administrar a Escola de Educação de Adultos; e criar e administrar a Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis José Ermírio de Moraes. Destes cinco serviços, apenas o

último jamais foi oferecido; os demais funcionam até hoje.

A Fundação de Rotarianos tem seu início ligado ao nome do empresário José Ermírio de Moraes, o doador do edifício situado à avenida Higienópolis, no centro da cidade, que abriga o Colégio Rio Branco e sedia as reuniões semanais de seis clubes da capital paulista. O mesmo empresário faz a doação da chácara onde funciona o Lar Escola Rotary.

Dos quatro serviços em funcionamento, pode-se dizer que: a) A revista Vida Rotária, circulando inicialmente com o nome de Realidade Rotária a partir de 1949, mantém uma periodicidade bimestral, é coordenada pelos rotarianos do município de SP e retrata a linha política adotada pelo Distrito Rotário 461. Seus editoriais expressam a opinião do movimento rotariano a cada momento histórico⁽¹¹⁾; b) O Lar Escola Rotary, escola criada para abrigar crianças pobres, assume o compromisso de que “crianças carentes dos menores recursos (serão) atendidas com todo carinho, recebendo instrução primária, orientação para o trabalho, uniformes, calçados, agasalhos, alimentação, assistência médica e odontológica”; c) Em contrapartida a esta educação à infância pobre, seguida de assistência em geral, nas áreas de saúde, alimentação e vestuário, o clube mantém o Colégio Rio Branco, destinado aos filhos da elite paulistana, propondo-se a fornecer instrução e formação de alto nível e para tanto cuida da qualidade de sua biblioteca, laboratórios, professores e nível cultural de seus alunos; d) A Escola de Educação de Adultos, criada para atender gente simples, de origem humilde, visa proporcionar aos seus estudantes “além da formação elementar, orientação moral e cívica e sentido real dos valores sociais, a fim de que melhor possam entender o mundo em que vivem, com todas as suas dificuldades, e

assim melhor possam tornar-se elementos úteis à si e a comunidade”⁽¹²⁾.

PESO ECONÔMICO DO HOMEM DO ROTARY

José Ermírio de Moraes nasceu em Nazaré da Mata (PE) no dia 21 de janeiro de 1900, filho de Ermírio Barroso de Moraes e de Francisca Jesuína Pessoa de Albuquerque Moraes, senhores de engenho descendentes da aristocracia rural nordestina. Tendo-lhe o pai falecido após seu nascimento, a mãe assumiu a direção dos dois engenhos da família, em um dos quais - o Engenho Santo Antônio, próximo de Upatinga (PE) - passou a infância. Cumpriu os primeiros estudos na escola primária de Upatinga, transferindo-se depois para a capital do estado, onde cursou humanidades no Colégio Alemão e no Ginásio de Recife. Após concluir esse curso, seguiu em 1916 para os Estados Unidos, ingressando na Colorado School of Mines, em Golden, no estado de Colorado. Nos EUA, ainda como estudante, trabalhou em diversas empresas a fim de garantir sua manutenção, desobrigando assim sua mãe desse encargo.

Em junho de 1923, retornou a seu estado natal para assumir a gerência da Usina Aliança, de propriedade de seu cunhado, a qual passava então por grave crise econômico-financeira. Com o intuito de dar novo impulso ao empreendimento, realizou no ano seguinte, em companhia do cunhado, uma viagem à Europa visando a aquisição de novos equipamentos. Na suíça, conheceu o industrial Antônio Pereira Inácio, imigrante português que, desde 1918, assumira no Brasil o controle da fábrica de tecidos Votorantim, instalada no município do mesmo nome, nas proximidades de Sorocaba (SP), e que ali se encontrava acompanhado de sua mulher e única filha, Helena. Ermírio de Moraes aceitou o convite feito pelo industrial para trabalhar em sua empresa quando retornasse ao Brasil. Casou-se com Helena e em maio de 1925 assumiu a diretoria da Sociedade Anônima Votorantim, conquistando gradualmente participação de relevo na administração da empresa.

Ermírio de Moraes iniciou suas atividades como líder empresarial

ocupando cargos de direção no Centro das Indústrias de Fiação e Tecelagem de São Paulo. Em março de 1928, juntamente com outros industriais paulistas, fundou o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), integrando sua primeira diretoria ao lado de Francisco Matarazzo (presidente), Roberto Simonsen (vice-presidente), Jorge Street, Horácio Lafer, Antônio Devisate e outros. Essa diretoria foi empossada pelo então presidente do estado Júlio Prestes.

A partir daquele ano e, mais intensamente, de 1929, o CIESP passou a manifestar-se na campanha para a sucessão presidencial a ser disputada em março de 1930.

Em 1945, Ermírio de Moraes comprou o Colégio Rio Branco e doou à Fundação de Rotarianos de São Paulo, de cuja fundação havia participado pouco antes. Eleito presidente do Rotary Club de São Paulo em 1949, exerceu tais funções até 1951. Durante este período lançou a revista da agremiação e promoveu a campanha da sinalização de São Paulo, mobilizando para tanto a imprensa e várias agremiações.

Eleito em 1955 membro do Conselho deliberativo do Rotary Club - função que exerceria até 1963 - Ermírio de Moraes reelegeu-se vice-presidente da FIESP em 1956. Em fins de 1957, adquiriu o controle da Companhia Brasileira de Metais, que depois passaria a produzir zinco.

Ermírio de Moraes decidiu ingressar na vida política, pleiteando uma vaga no Senado, como representante de Pernambuco, nas eleições marcadas para outubro de 1962. Candidatou-se na legenda do Partido Trabalhista Nacional (PTN) em coligação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e financiou a candidatura de Miguel Arrais ao governo de Pernambuco na legenda do Partido Social Trabalhista (PST), com o apoio do PTB e de uma ala dissidente do Partido Social Democrático (PSD), ou seja das chamadas forças nacionalistas e de esquerda do estado.

Empenhado em preparar sua candidatura ao senado, Ermírio de Moraes recusou o convite formulado por Francisco de Paula Brochado da Rocha para ocupar a pasta da Indústria e Comércio quando este assumiu o cargo de primeiro-ministro, em julho de 1962.

Ao constituir o seu primeiro presidencialista, Goulart nomeou Ermírio de Moraes para a pasta da Agricultura, na qual foi empossado no dia 28 de

janeiro de 1963 em substituição a Renato Costa Lima, deixando assim, no início do mandato, o suplente em sua cadeira no Senado. Uma das primeiras medidas adotadas pelo novo ministro foi aprovar, em 11 de fevereiro, o regulamento do Ministério da Agricultura que fora reorganizado por lei em outubro do ano anterior. Em 2 de março de 1963, pela Lei 4.214, Ermírio de Moraes aprovou o Estatuto do Trabalhador Rural, que regulava os contratos e as relações de trabalho entre empregadores e empregados rurais, além de garantir proteção a estes últimos.

Ainda em março de 1963, o presidente Goulart encaminhou ao Congresso um projeto de emenda constitucional destinado a permitir a execução de uma reforma agrária no país. A principal característica desse projeto era estabelecer que a desapropriação de terras não fosse indenizada em dinheiro, conforme previa a Constituição, mas em obrigações do Tesouro. O projeto que viria a ser rejeitado na Câmara, provocou forte reação dos parlamentares oposicionistas, fazendo com que, em 16 de maio, Ermírio de Moraes comparecesse àquela casa a fim de expor sua posição.

Após esclarecer não ter colaborado com o projeto, afirmou que, embora o considerasse necessário, a medida prioritária a ser adotada quanto à questão agrária seria, a seu ver, a implementação, por parte do governo, de uma assistência efetiva aos pequenos proprietários em termos de financiamento, cooperativismo e condições de trabalho. Na ocasião, o ministro apontou como projetos prioritários em sua gestão no Ministério da Agricultura a duplicação da produção do trigo e a adoção de medidas em favor da indústria da pesca.

Apesar de todas as críticas que fez aos governos emanados da revolução de 31 de março de 1964, Ermírio de Moraes proferiu no Senado, em 1 de abril de 1970, um discurso em que reconheceria como satisfatórios para a nação os resultados daquele movimento revolucionário. Candidatando-se na legenda do Movimento Democrático Nacional (MDB), tentou reeleger-se senador por Pernambuco no pleito de novembro de 1970, sendo entretanto derrotado pelo arenista Paulo Pessoa Guerra. Encerrou seu mandato em 31 de janeiro de 1971.

Faleceu em São Paulo em 9 de agosto de 1973.

(Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro - 1930/1983, coordenação: Israel Beloch e Alzira Alvez de Abreu, Rio de Janeiro, Editora Forense-Universitária, FINEP: FGV/CPDOC, 1984, pp. 2274/2276).

Os programas descritos, idealizados sob a liderança de José Ermírio de Moraes, permitem compreender a posição filantrópica e de serviço humanitário do clube, assim como sua posição quanto à educação, seu lugar social, demonstrado por um serviço de escolarização diferenciado por nível social.

Relações de trabalho, patrões e empregados

Ao longo de uma história de mais de cinco décadas, o clube manteve sempre uma comissão especial para tratar do tema das relações de trabalho, frequentemente abordado em palestras e artigos. Mas durante a década de 40 este foi o tema prioritário em debates e mesmo em programas sociais. A comissão, nesta época, situa-se no mesmo espaço de atuação do Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT, instituição ligada à Federação das Indústrias e portadora dos ideais da grande iniciativa privada⁽¹³⁾, destinada a estudar e propor soluções para os problemas dos trabalhadores, visando favorecer a acumulação de capital e o controle dos trabalhadores.

O Rotary Club, cuja filosofia de conciliação norteia sua prática, prefere não concorrer, mas associar-se ao IDORT, realizando junto com este as campanhas pela necessidade de férias obrigatórias, alimentação balanceada, habitação econômica, etc. Desenvolvem-se as campanhas através de cursos e treinamentos dirigidos aos operários e palestras proferidas por técnicos, em geral

médicos do trabalho e engenheiros, visando sensibilizar os empresários quanto às necessidades dos trabalhadores.

Além dos programas diretos com trabalhadores e empresários, os rotarianos se ocuparam da legislação do trabalho, uma vez que, nesta década, o país vive um período de redemocratização, após a ditadura de Getúlio Vargas (1930/1945). O Partido Comunista, através de seus representantes no Congresso Nacional, propõe como norma constitucional a participação dos empregados no lucro das empresas. Por seu turno, os rotarianos fornecem estudos e sugestões aos representantes dos industriais no Congresso Nacional. As palestras e artigos publicados no período captam e divulgam o pensamento dominante no clube.

LIGAÇÃO DO HOMEM DO ROTARY COM A FIESP

Morvam Dias de Figueiredo nasceu em Recife no dia 11 de setembro de 1890, filho de Bernardo Joaquim Figueiredo e de Carolina Dias de Figueiredo. Seu irmão Nadir Dias de Figueiredo, industrial, desfrutou de grande influência na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), patrocinando as eleições de todos os presidentes dessa entidade a partir de 1950. Seu outro irmão, Inar Dias de Figueiredo, foi superintendente da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) de 1955 a 1956.

Fez o curso primário em Belo Horizonte, ingressando mais tarde no Ginásio Mineiro, nesta cidade. Em 1903, em virtude da morte de seu pai, viu-se obrigado a abandonar os estudos, passando a dedicar-se ao comércio. Em 1906, deixou a cidade de Belo Horizonte, dirigindo-se para Santos (SP), onde passou a trabalhar na Companhia Docas de Santos, permanecendo nessa empresa durante sete anos.

Transferindo-se para a capital paulista em 1913, estabeleceu nesse ano, juntamente com seu irmão, Nadir Dias de Figueiredo, a firma Nadir Figueiredo e Cia., que, dedicando à indústria e comércio de vidros, louças,

porcelanas e metais, tornou-se um dos mais prósperos grupos empresariais do país nesses ramos. Fundador da Liga de Comércio e da Indústria de Louças e Ferragens do Estado de São Paulo, foi também nesse estado presidente do Sindicato do Comércio Atacadista de Louças, Ferragens e Tintas e do Sindicato das Indústrias de Vidros e Cristais Planos e Ocos. Desempenhando papel de relevo nos meios econômicos do país, dirigiu em 1942 a delegação das indústrias que estudou a reforma do imposto de consumo e participou do I Congresso Brasileiro de Economia, realizado no Rio de Janeiro em 1943, como também do Congresso das Indústrias, realizado em São Paulo no ano seguinte. Em abril de 1944, passou a membro do conselho fiscal da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e, a partir do ano seguinte, quando se processava a redemocratização do país, passou a ocupar o cargo de vice-presidente da FIESP e membro da comissão do imposto sindical dessa entidade. Ainda em 1945, participou da I Conferência Nacional das Classes Produtoras (I Conclap), realizada em Teresópolis (RJ) no mês de maio. Em 1946 foi um dos idealizadores e fundadores, ao lado de Roberto Simonsen, então presidente da FIESP, do Serviço Social da Indústria (Sesi) que, subordinado à CNI, tinha por objetivo “estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuíssem para o bem - estar social dos trabalhadores na indústria e atividades similares”.

Numa época marcada, por um lado, pela tendência de as empresas nacionais, ao menos nas áreas mais complexas da atividade econômica (como a do petróleo), se aproximarem dos grupos internacionais dominantes e, por outro lado, de os grupos empresariais passarem a ser representados nos mais altos escalões do governo, Morvan Dias de Figueiredo - acionista da Companhia Nacional de Gás Esso, subsidiária da Standard Oil, grande empresa norte-americana de petróleo - foi nomeado pelo presidente Eurico Dutra (1946-1951) Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio no mês de outubro de 1946 em substituição a Otacílio Negão de Lima. Sua gestão caracterizou-se pela tentativa de manutenção de um equilíbrio entre empregado e empregadores, motivo pelo qual ficou conhecido como o “ministro da paz social”. Tendo se preocupado com problemas sindicais e associativos, patrocinou o Congresso Nacional de

Trabalhadores na Indústria e presidiu a Comissão de Imposto Sindical do Ministério do Trabalho em 1946 e 1948.

Participou, nesse último ano, ao lado de outros ministros, de uma comissão especial designada pelo presidente Dutra para a elaboração de um anteprojeto de lei sobre o petróleo, numa tentativa de rever a legislação da época sobre a matéria. Desenvolvendo os trabalhos a partir do anteprojeto do estatuto do petróleo, o qual, quando Gabriel Cohn lançava as bases para a admissão do capital privado, nacional ou estrangeiro, no setor da exploração do petróleo, a missão manifestou-se, em princípio, a favor de suas proposições básicas. Entretanto, apresentaram-se divergências em alguns pontos, atestando a necessidade de suavização das divergências impostas aos concessionários e de serem dadas maiores garantias aos proprietários dos solos onde fossem encontradas as jazidas. O anteprojeto do Estatuto do Petróleo, criticado, por outro lado, pelos diversos setores sociais que defendiam a tese do monopólio estatal no setor petrolífero, foi enviado ao Congresso, mas terminou sendo arquivado. A campanha a favor de uma solução nacionalista para a questão do petróleo, iniciada nessa época, culminaria com a aprovação da tese do monopólio estatal e a criação da Petrobrás em outubro de 1953.

Permanecendo no cargo de ministro do trabalho até setembro de 1948, quando foi substituído por João Otaviano Lima Pereira, Morvan Dias de Figueiredo assumiu, nesse mesmo ano, a presidência da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), entidade em que seu irmão Nadir exercia grande influência. Participou em 1949 da II Conclap, em Araxá (MG).

Faleceu no dia 3 de maio de 1950, em São Paulo. Era casado com Afonsina Porchat de Assis Figueiredo.

(Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro - 1930/1983, coordenação: Israel Beloch e Alzira Alvez de Abreu, Rio de Janeiro, Editora Forense-Universitária, FINEP: FGV/CPDOC, 1984, p.1283/4).

Para os rotarianos, a distribuição dos lucros não poderia ser geral e nem mesmo igualitária, eles sugerem a distribuição de uma

parcela de até 25% dos lucros, feita de forma diferenciada, usando como critérios para distribuição: tempo de serviço na empresa, cargo de direção e avaliação de mérito. Negam aos trabalhadores o direito de fiscalização dos balanços das empresas mas atribuem a estes a avaliação dos companheiros de trabalho⁽¹⁴⁾. Os comunistas e seus aliados saem vitoriosos no Congresso Nacional, a distribuição dos lucros está na Constituição Brasileira de 1946, mas sua regulamentação e implantação não chegaram jamais a acontecer. Neste caso, o Rotary Club, instância desinteressada e neutra, atuando fora do campo político tradicional, detém um espaço privilegiado onde se articulam as forças empresariais e representantes do Estado. A prova de afinidade entre Rotary Club de São Paulo, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e governo está na nomeação, em 1946, pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, de Morvan Dias de Figueiredo para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O ministro é membro da Confederação Nacional da Indústria (CNI) ex-vice-presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e, como rotariano, membro da Comissão de Relações de Trabalho, faz uma palestra em outubro de 1946, em seu club, lamentando o resultado da Constituinte na questão da distribuição dos lucros das empresas e convidando os rotarianos a retomarem a luta, naquele momento, contra a regulamentação da lei geral.

Intervenção no Estado e no governo

O clube, na medida em que discute problemas reais da sociedade brasileira, faz propostas e desenvolve programas de interesse geral, como é o caso de fundação e manutenção de escolas,

treinamento de trabalhadores, campanhas de saúde, vacinação, entre outros; cria um capital moral, fazendo de seus associados uma reserva de homens de bem, portadores da confiança e mesmo da esperança da sociedade.

Com sua imagem consolidada, o clube goza, portanto, de aceitação por parte da sociedade paulista, fator importante para o sucesso de um grupo de pressão. Mas também se pode considerar consolidada a absorção dos ideais do RC, empresa jamais descuidada pelas lideranças internacionais⁽¹⁵⁾. No campo político propriamente, nas esferas de governo, o clube atua através de seus associados ligados ao poder público, ou por relações de amizade ou parentesco com homens públicos. Pode-se analisar alguns exemplos.

Durante a segunda guerra mundial (1943), quando as importações encontram-se limitadas pelas próprias condições do mercado e pelas políticas especiais do período, o rotariano de São Paulo, Mariano Ferraz, exerce no governo o cargo de diretor do Serviço de Licenciamento de Despachos de Produtos Importados. Como rotariano, ele faz parte de um grupo de homens de empresa que têm interesses na política de importação e exportação do governo ao qual ele representa. Ao relatar uma viagem ao Canadá e Estados Unidos, para participar da Convenção de *Rotary International* e para se avistar com autoridades americanas responsáveis pelas políticas de comércio exterior, Mariano Ferraz esclarece sua atuação como membro do governo e como uma espécie de lobista do Rotary Club.

Retornando de sua viagem, faz palestra no seu clube e fornece as indicações da política para o setor: “Permaneci quase dois meses, estudei o sistema de prioridades, quotas, controle de

exportação, regulamento de preços, racionamento e conservação de materiais. Fui muito bem recebido por todos, e agora, de regresso ao Brasil, com o conhecimento e a compreensão que ali adquiri, poderei auxiliar muito a Carteira de Importação e Exportação do Banco do Brasil e também a indústria, comércio e a lavoura.

Sei que não há mais dúvidas acerca do desejo dos EUA de auxiliar as Repúblicas Latino Americanas, especialmente o nosso país, como tem sido evidenciado muito freqüentemente pelo presidente dos EUA, pelo seu secretário de estado e pelos outros departamentos do governo, como o Banco de Exportação, a Junta de Produção de Guerra (W.P.B.), a Junta de Guerras Econômicas (B.E.W.), o Coordenador dos Negócios Interamericanos, a Comissão dos Negócios Interamericanos, etc..⁽¹⁶⁾

Em momento seguinte, volta Mariano Ferraz ao RC para novamente dar notícias aos seus companheiros, quanto às suas gestões junto ao governo para facilitar as importações de produtos e equipamentos necessários ao empresariado, demonstrando pois, as intervenções do Rotary na política governamental.

Paralelamente à intervenção direta na defesa de interesses específicos, o Rotary realiza um certo acompanhamento às políticas governamentais via palestras de esclarecimento feitas pelos membros ou técnicos do governo em seus clubes. Na década de 50 encontramos, em 1953, uma palestra proferida por Plínio Catanhede sobre a exploração do Petróleo. A palestra, de caráter elucidativo e técnico, evidencia o mútuo respeito que as duas instâncias de poder mantêm entre si. O empresariado rotariano convida os representantes do Estado para, em seu clube, relatarem as políticas de maior vulto. Os representantes do Estado, por reconhecerem o grau de poder representado pelo clube, não se furtam ao convite,

conforme afirma Catanhede já no início de seu discurso: “aqui estou para corresponder à gentileza do convite e ocupar a preciosa atenção dos rotarianos, nos poucos minutos que a praxe da casa reserva aos que aqui vêm trazer o fruto de sua experiência e de seus estudos no trato dos grandes problemas nacionais⁽¹⁷⁾. Segue-se exposição das possibilidades de desenvolvimento e enriquecimento nacional via exploração do petróleo.

Na mesma perspectiva de acompanhamento das políticas públicas, os rotarianos recebem um representante do governo federal encarregado de informar-lhes sobre as vantagens da transferência da capital federal para o interior do país. O engenheiro Jerônimo Coimbra Bueno diz:

“Mais de mil quilômetros de solo pátrio, se estendendo em todos os quadrantes, constituirão uma cinta de proteção para os nossos estadistas e administradores, exercerão sobre eles uma grande influência brasileira e os imunizarão contra as importações improvisadas, muitas vezes atiradas pelo mar diretamente sobre nossas mentes, tornando estranhos os mais sagrados impulsos e anseios de uma grande nação em gestão”⁽¹⁸⁾.

Expostas todas as vantagens do empreendimento, Coimbra Bueno solicita compreensão e colaboração para o êxito da iniciativa.

Ao mesmo tempo em que exerce a função de vigilante das ações governamentais, o Rotary também impulsiona algumas outras, fazendo uso de sua rede orgânica espalhada pelo país. Uma prática comum nos anos 30 /40 e até a década de 50 era a solicitação por parte dos clubes de pequenas cidades do interior da interferência dos companheiros das principais capitais, mais próximos e mais

influentes sobre os poderes públicos centrais, para o encaminhamento de suas reivindicações. Estas, todavia, se inscrevem no campo dos interesses empresariais, na sua grande maioria.

O RC de Recife, por exemplo, solicita o envolvimento do RC de São Paulo na campanha em favor da institucionalização do crédito agrícola em todo o país. Mais específica é a solicitação feita pelo RC de Franca, interior de São Paulo, ao RC de São Paulo, para que este fizesse gestões junto ao governo do Estado para a criação de uma delegacia de polícia naquela cidade. De maior peso foi o trabalho junto ao Presidente da República, através da Associação Comercial de São Paulo, visando a solução do problema de um laboratório de análises, para garantir o fornecimento de óleo combustível à indústria paulista.

Com esta prática, o RC vai cumprindo a sua função de grupo de pressão junto aos poderes públicos. Função assumida oficialmente, como deixa claro a fala do presidente do RC de Recife, Djalma de Oliveira. “Não podemos legislar, mas podemos inspirar. Não podemos nos haver com a política, mas temos de motivar o poder público. Não temos como realizar obras, mas devemos lutar para que estas sejam feitas”⁽¹⁹⁾. RC, como afirmam seus estatutos, mantém posição apolítica em todos os países onde se instala, posição importante para garantir o objetivo de luta pela paz. Este artigo dos estatutos prevê o cultivo de boas relações entre o clube e o estado, o que não significa necessariamente boas relações entre este e o governo. Isso fica evidente pelas ações empreendidas pelo clube durante a década de 60.

A primeira demonstração de que a vigilância dos empresários rotarianos em relação ao governo poderia não ser pacífica, caso

seus interesses não fossem contemplados, aparece no discurso do rotariano e membro do governo Jânio Quadros, João Batista Leopoldo de Figueiredo, em maio de 1961. O orador usa forte argumentação para convencer os empresários rotarianos de que as medidas de ajuste econômico promovidas pelo governo e especialmente as medidas relativas ao ajuste cambial são as mais acertadas e necessárias no momento. Os rotarianos, que durante o governo anterior aprovaram suas realizações, especialmente obras de infra-estrutura urbana e de abertura do país ao capital estrangeiro, passam à posição de críticos, apontando-o como responsável pela política suicida e de alto conteúdo demagógico que atolou o país em dívidas internas e externas.

Criticando os opositores de Jânio Quadros, Figueiredo procura pela esperança e pelo medo atingir a sensibilidade de seus companheiros.

“Assim, a providência indispensável, moralizadora, saneadora, de reformulação cambial, passou a ser apresentada como causa única de uma agravação inflacionária explosiva, cujas origens têm raízes nas medidas, decisões, desmandos e situações criadas pelo governo anterior.

Não faltou a inconsciência e a ganância de muitos, como não faltou a eficiente máquina montada de há muito pelos inimigos do regime democrático, que se aproveitam das oportunidades mais propícias para a consecução de seus intentos, tentando abalar a autoridade e a popularidade dos governos, levando o povo ao desespero, envenenando-o com mentiras,

abrindo caminho para a anarquia e o caos”⁽²⁰⁾.

O discurso de Figueiredo parece querer indicar que há insatisfação no seio da sociedade, há movimento, o que contraria a harmonia, própria da sociedade democrática, na visão dos rotarianos. O orador chama a atenção de seus companheiros para que não se furtem em apoiar o governo cujos compromissos moralizantes estão diretamente em sintonia com o discurso rotário.

A veemência do discurso faz crer que os sensores do empresário rotariano indicam a profundidade da crise que se avizinha. Conclui o orador, chamando os empresários a darem uma demonstração de maturidade equivalente à que deram ao eleger o presidente Jânio Quadros. A década de 60 será marcada, no Brasil, pela mais grave crise política da história da República. Desde os primeiros anos, com a troca de governo, e com a mudança na política governamental.

A eleição de Jânio Quadros se apresenta como a possibilidade de moralização. É o candidato por excelência da anti-corrupção. Com sua vassoura promete varrer do Brasil toda sorte de desonestidade nos poderes públicos. Trata-se do presidente ligado às forças conservadoras e anti-populistas. Sua eleição se dá por ampla margem de votos, colocando a UDN, União Democrática Nacional, no poder, depois de muitos anos de derrotas consecutivas. A bandeira de campanha, da UDN de Quadros, se mostra insuficiente para governar um país com problemas cruciais, a pedir soluções imediatas.

O Brasil vinha de um período marcado pelo que se chamou “modelo desenvolvimentista”, forte inversão de capital estrangeiro na industrialização do país; grande concentração de trabalhadores

nas áreas urbanas; inflação crescente; e sobretudo pela discussão que dividia a sociedade brasileira: A opção política que deveria ser feita quanto ao modelo de desenvolvimento a ser empregado no país, “favorecer a expansão do capitalismo nacional ou acelerar a internacionalização como meio de promover os investimentos indispensáveis a uma nova expansão econômica”⁽²¹⁾.

No plano político, uma forte polarização entre o Congresso Nacional e a Presidência da República marcam os acontecimentos dos dois primeiros governos da década. Como fruto da constituição de 1946, elaborada logo após a ditadura do Estado Novo, os poderes da república se acham divididos entre o Congresso e o Executivo. Tal divisão faz com que as soluções para os problemas da Nação tenham que ser negociadas. Quadros, apoiado na sua expressiva votação, tenta se sobrepor ao Congresso, mas vê frustrada sua tentativa e acaba por deixar a presidência sete meses após a posse.

A renúncia do presidente explicita ainda mais a crise política em que está mergulhado o país. As contradições se acirram e as forças conservadoras que apoiaram Jânio Quadros tentam impedir a posse do vice-presidente João Goulart. As forças ligadas a este, as massas urbanas e os trabalhadores rurais lutam pela legalidade constitucional e pela posse de Goulart.

Com a renúncia de J. Quadros assume o poder provisório Ranieri Mazzilli, alta patente militar e rotariano de Sorocaba, São Paulo, e em seguida submete-se o sistema de governo a um plebiscito, na tentativa de se ver reduzido o poder do presidente da república via governo parlamentarista. João Goulart assume a presidência e o plebiscito dá vitória ao presidencialismo. Estes fatos não resolvem a crise política, enquanto a crise econômica se agrava.

O novo presidente herdou de seu antecessor os mesmos

problemas com um certo agravamento. Por ser um político ligado ao populismo de esquerda, Goulart encontrará um Congresso mais fortemente opositor ao executivo. A necessidade de fazer com que a economia continue crescendo exige a definição básica sobre o modelo econômico: com expansão do capitalismo nacional ou aceleração do processo de internacionalização. A inflação que corrói os salários pede combate urgente. O crescimento acelerado da população pede mais empregos. Os grandes contingentes urbanos se politizam graças às mobilizações e greves constantes por melhorias salariais. No campo, especialmente no nordeste, organizam-se as ligas camponesas que reivindicam condições de trabalho e terra.

O HOMEM DO ROTARY NO JOGO POLÍTICO

João Batista Leopoldo de Figueiredo nasceu em Santos (SP) no dia 6 de janeiro de 1910, filho de Leopoldo de Oliveira Figueiredo e de Maria Augusta Silva Figueiredo. Seu tio, Euclides de Oliveira Figueiredo, participou, como coronel, da Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo e foi deputado federal no período de 1946 a 1951. Seu primo, João Batista de Oliveira Figueiredo, filho de Euclides, chegou ao posto de general e nessa qualidade foi chefe do Gabinete Militar da Presidência da República de 1969 a 1974, chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI) de 1974 a 1978 e presidente da República a partir de 1979. O irmão deste, Guilherme de Oliveira Figueiredo, destacou-se como escritor e teatrólogo.

Fez seus estudos no Ginásio Santista, em sua cidade natal, e no Ginásio São Bento, na capital paulista, especializando-se posteriormente em economia e finanças. Em 1927 assumiu a direção da firma L. Figueiredo, de propriedade de seu pai, em São Paulo e, com a morte deste, passou a presidente em 1940. Foi um dos fundadores, em 1943, do Banco Sul-Americano do Brasil, tornando-se o seu primeiro presidente. Em 1948

assumiu também a presidência da Câmara Teuto-Brasileira de Comércio e Indústria de São Paulo, que ajudou a fundar e que desempenhou importante papel no estabelecimento de relações diplomáticas e comerciais entre o Brasil e a República Federal da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial.

Durante o governo Jânio Quadros (1961), foi presidente do Banco do Brasil, assumindo o cargo no mês de fevereiro, em substituição a Carlos Cardoso (1960-1961). Na sua gestão, realizou-se uma reforma cambial através das resoluções 204, 205 e 208 da Superintendência da Moeda e do Crédito (Sumoc). Essa reforma, entre outras medidas, eliminou os subsídios cambiais, unificando o câmbio, e teve como consequências a melhoria, a curto prazo, da situação orçamentária, permitindo um maior rendimento da tributação sobre produtos importados, maiores ingressos para a Petrobrás e a assinatura de vários acordos financeiros no exterior. Por outro lado, foi mal recebida pelos partidos de oposição, especialmente aos vinculados pelos trabalhadores, pois resultou em grande elevação do custo de vida. Deixou a presidência do banco em setembro, logo após a renúncia de Jânio, sendo substituído por Nei Galvão (1961-1963).

Em 1962, foi um dos fundadores do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), organização que reunia empresários do Rio e de São Paulo com o objetivo de “defender a liberdade pessoal e da empresa”, ameaçada, segundo o grupo, pelo plano de socialização em curso no governo de João Goulart (1961-1964). Presidiu o IPES até 1964, pouco antes da vitória político-militar de março que depôs Goulart, de cuja preparação participou ativamente.

Em 1966 deixou a presidência da Câmara Teuto-Brasileira e, em 1967, a do Banco Sul-Americano do Brasil, que fundiu-se com o Banco Federal Itaú. Foi presidente da Saab-Scânia do Brasil, que sob a sua administração inaugurou uma fábrica em Curitiba e aumentou a produção de ônibus e caminhões, ampliando as exportações para a América Latina e África. Foi ainda vice-presidente da Bolsa de Mercadorias de São Paulo e exerceu diversos cargos na direção das seguintes empresas: Banco Federal Itaú, Banco Itaú de Investimentos, Pirelli, São Paulo Light Serviços de Eletricidade, Volkswagen do Brasil e APEC Editora.

Ocupou também a presidência da L. Figueiredo Navegações, da S.A. Administração Comercial e Agrícola, da Alumínio Indústria, da Atlas Copco Industrial Paulista, da Brasília Financiamento, Crédito e Investimento, das Indústrias Químicas Eletrocloro, da Ciba Geigy Química e da Martini & Rossi. Foi, por fim, diretor do Sindicato da Indústria de Pneumáticos e Câmaras de Ar do Estado de São Paulo e do Sindicato Nacional da Indústria de Tratores, Caminhões e Veículos Similares, além de vice-presidente da Associação Comercial de São Paulo. Casou-se com Maria de Lourdes Silveira Figueiredo, com quem teve dez filhos.

(Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro - 1930/1983, coordenação: Israel Beloch e Alzira Alvez de Abreu, Rio de Janeiro, Editora Forense-Universitária, FINEP: FGV/CPDOC, 1984, p.1282/4).

Nos setores de esquerda, ligados ao partido comunista que apoia o presidente, a discussão contra o imperialismo e o latifúndio se aprofunda. A ala conservadora defende a continuidade do crescimento econômico pela reelaboração das relações e estruturas de dependência.

Goulart elabora seu Plano Trienal que em síntese buscava: “a) Manutenção de uma elevada taxa de crescimento do Produto Interno Bruto; b) Redução progressiva da pressão inflacionária; c) Redução do custo social presente ao desenvolvimento e melhor distribuição de seus frutos; d) Redução das desigualdades regionais de nível de vida”⁽²²⁾.

No decorrer de seus dois anos de governo, João Goulart defendeu as reformas de base que deveriam eliminar os entraves institucionais à utilização ótima dos fatores de produção. Estas reformas eram basicamente a reforma fiscal e a reforma agrária e a elas se juntava ainda a reforma educacional reivindicada por estudantes e professores.

Neste contexto de experiência política, lutas econômicas e atuação de grupos organizados, o RC vai fazer o mais importante trabalho político de sua história, no Brasil. Poucas vezes, até o início dos anos 60, se viu os rotarianos tomando partido, tão ostensivamente, em questões políticas. A mencionada palestra de João Batista L. Figueiredo abre, pois, a nova fase.

Alguns meses mais tarde, a renúncia do Presidente Jânio Quadros expõe a amplitude da crise econômica, social e política em que vive o país. O desassossego dos empresários rotarianos cresce à medida que o tempo vai passando e a ordem pública não parece garantida pelas autoridades constituídas.

No mês de dezembro de 1961 foi desencadeada pelo então presidente do RC de São Paulo, Adalberto Bueno Netto, aquela que seria importante articulação política de setores civis e militares do Brasil. Ele convida para trocar idéias em sua casa alguns destacados líderes do clube, o governador do distrito rotário 461⁽²³⁾, Ernesto Reis Rodrigues, os ex-governadores do mesmo distrito, Herbert de Arruda Pereira, Nicolau Filizola e Affonso Vidal. Desta reunião nasceu a Campanha de Atividades Cívicas e que atingiu a maioria dos clubes brasileiros⁽²⁴⁾.

O lançamento oficial da campanha deu-se no dia 29 de dezembro na reunião de confraternização dos clubes da capital paulista, com a presença de aproximadamente 700 pessoas, entre rotarianos, seus familiares e convidados⁽²⁵⁾. Tal lançamento se deu exatamente um mês após a criação do IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, instituição que coordenou as articulações civis e militares para o golpe de estado de 1964, e que tinha em sua liderança, já nos primeiros tempos, dois rotarianos, um do Rio de Janeiro e outro de São Paulo, Paulo Ayres Filho e João Batista

Leopoldo de Figueiredo⁽²⁶⁾.

A decisão da elite rotariana por uma atuação política direta, mais do que partidária, conspiratória, cercou-se de todos os cuidados necessários para a preservação do clube e garantia da legitimidade do projeto.

A legitimidade de um projeto político conspiratório só se explica pela “legítima defesa” e é exatamente este o argumento usado sucessivamente nos documentos da campanha. Na primeira carta de Adalberto Bueno Netto aos presidentes e ex-governadores do Rotary Club, o momento político é descrito como de alta periculosidade.

“Todos estamos sentindo que os acontecimentos deste ano que está no seu término, nos conduziram a uma situação de tal gravidade que precisa ser encarada com objetividade e com coragem por todos quantos têm o que perder e que aspiram continuar a viver em liberdade”⁽²⁷⁾.

Mais adiante, a mesma carta reforça o sentido de legítima defesa,

“concluí que temos não só o dever de participar individual e ativamente desta luta, bem como de levá-lo a encetar uma campanha cívica, sem qualquer colorido partidário, de estímulo à participação do rotariano e de todas as pessoas capazes na vida pública da nação, a fim de preservar a nossa civilização. Isto constitui auto defesa porque, destruídos seus fundamentos, deixará de haver liberdade, desaparecerá a democracia e

consequentemente o Rotary”(p. 6).

Três são os valores que os rotarianos sentem estar sob ameaça, a liberdade, a propriedade privada e o próprio Rotary Club. A campanha, portanto, convoca todos para uma batalha. O inimigo, descrito nos discursos, chama-se demônio vermelho ou forças do mal e pretende “destruir a liberdade, ameaçando e coagindo os poderes constituídos, organizando greves e planejando marchas para acovardar as instituições democráticas”. Continua o discurso mantendo a mesma linguagem. “O sonho dos energúmenos é o da inversão dos valores. Querem silenciar a voz dos sábios para fazer prevalecer o estrépito das multidões ignaras. Querem impor-nos uma forma de governo que se abeira da idolatria e da insensatez esquecendo que a supressão da liberdade é o sacrifício da própria pátria”⁽²⁸⁾.

Este discurso de Filizola, proferido em dezembro de 1961, com o objetivo de motivar os rotarianos de São Paulo para a campanha, faz referência a um leque amplo de instituições e setores sociais que estariam, como o Rotary, mobilizados para resistir às manobras esquerdistas de elementos infiltrados nos sindicatos, de políticos, estudantes e professores irresponsáveis. São aliados dos rotarianos, a Igreja Católica, especialmente o episcopado mineiro, as forças armadas, as classes produtoras, as mães de família e os estudantes anti-extremistas.

Graças à natureza de “legítima defesa” e ao amplo espectro dos grupos aliados, estava garantida a legitimidade do envolvimento rotário na luta que se iniciava, porém restava o problema estatutário do clube que proibia o uso da instituição para fins políticos. Neste particular, o governador do distrito rotário 461, Ernesto Reis

Rodrigues, se encarregou de consultar seus superiores do *Rotary International* em carta endereçada ao presidente Abey. A carta faz referência à orientação mais geral do *Rotary International* contra a difusão do materialismo no mundo ocidental, oficializada em discursos proferidos na assembléia internacional do ano anterior. Destaca o perigo iminente que ronda a democracia brasileira e a ansiedade das “classes conservadoras (cuja compreensão aponta para a certeza) de que algo deveria ser feito no sentido de proteger o sistema democrático e que era necessária a participação de todas as pessoas responsáveis, neste sentido”⁽²⁹⁾.

Esta carta mostra bem o caráter internacional das políticas propostas pelo Rotary Club, assim como a formação de opinião sobre as diferentes questões mundiais e que têm origem nas conferências internacionais. A supremacia da representatividade dos americanos nos colegiados internacionais permite que a doutrina da religião civil americana permaneça por trás das ações do clube⁽³⁰⁾. Submete, por fim, ao julgamento do presidente internacional a iniciativa da campanha cívica, já com uma comissão formada no distrito para encaminhar a questão. Pede o governador que o *Rotary international* se manifeste imediatamente, pois a questão é de máxima urgência, em razão da gravidade da situação.

A resposta não se faz esperar, já no mês de março chega uma carta assinada pelo secretário geral, George R. Means, que embora cautelosa, dá o aval necessário à investida política dos rotarianos. Diz o secretário:

“A ênfase que você está dando à ação individual a respeito dos importantes assuntos que você discute em sua carta, está em perfeita harmonia com as orientações

e princípios que foram estabelecidos como guia para os Rotary Clubs e para os rotarianos (...).

De conformidade com as normas estabelecidas, os RCs não devem participar de qualquer esforço coletivo para influenciar governos, mas devem dedicar todas as suas energias no sentido de informar o rotariano, como indivíduo, a respeito de assuntos importantes, de tal forma que ele possa assumir uma atitude mental esclarecida e construtiva e, como um cidadão leal servidor de seu próprio país, dê os passos que lhe pareçam adequados em relação aos problemas nos quais está interessado”⁽³¹⁾.

Esta troca de correspondência reforça o aspecto doutrinário do *Rotary International*, sua opção anticomunista e o compromisso dos rotarianos com o não envolvimento público do clube em questões políticas. A continuidade e expansão do movimento rotário depende de seu aparente apoliticismo. A não exposição pública do clube não significa porém que a organização não se preste às atividades políticas. Apenas o que se espera é que os rotarianos assumam individualmente as ações decorrentes da doutrinação ideológica feita pelo clube.

No caso da articulação do golpe de 1964, o RC de São Paulo foi o palco dos principais acontecimentos; manteve-se, contudo, graças às habilidades de seus associados, desconhecida a sua participação. Mesmo a pesquisa de R. A. Dreifuss, um trabalho minucioso sobre o golpe de 1964, não destaca o papel do Rotary Club, a não ser em rápidas referências, embora os rotarianos representem o centro do empresariado paulista envolvido⁽³²⁾.

Diante do esclarecimento oficial feito pelo *Rotary International*, a governadoria do distrito 461 (São Paulo), o RC de São Paulo e a comissão distrital da campanha de atividades cívicas partem para o programa de ação. O papel assumido por este grupo foi o de disseminar o terror entre as classes média e alta e entre as instituições conservadoras usando o clube para cumprir suas finalidades. Dizem os estatutos que os clubes devem informar os rotarianos. Entendeu o RC de São Paulo que poderia criar uma verdade e divulgá-la entre seus associados e aliados. A primeira providência tomada foi chamar todos os RC do Brasil a aderirem à campanha cívica. Para isso foram convocados os governadores de distrito e os ex-governadores, que compõem a alta hierarquia do clube no plano nacional, e estes se encarregaram de fazer chegar a mensagem a todos os clubes brasileiros, já no início de 1962. Concomitantemente, a comissão presidida por Adalberto Bueno Netto começou a produzir uma série de textos e discursos proferidos nos clubes da capital e do interior e publicados pelas imprensa rotária e grande imprensa nacional.

A argumentação dos textos foi toda pautada na esperança e medo, terror e idealismo, mesclados em chavões moralistas e religiosos. Quando o governador Ernesto R. Rodrigues falou aos seus companheiros sobre o papel do rotariano no mundo moderno, destacou como tarefa essencial educar e inspirar as populações, assumindo assim seu compromisso de elite esclarecida. São suas palavras:

“Um dos mais sérios problemas com que a sociedade hoje se defronta é o falso patriotismo. A defesa de nossos direitos só é legítima quando não fere os direitos alheios.

Isto é tão velho quanto a própria humanidade, mas está sendo deliberadamente ignorado em muitos lugares. A execução de marchas militares e a irradiação de discursos inflamados mal orientados são capazes de legitimar, em poucos instantes, os mais ilegítimos direitos. E as populações eletrizadas pela verborragia fácil se deixam levar aos campos de batalha e se deixam morrer em holocausto à mentira. Num mundo interdependente como o nosso, eu chamo a isso falso patriotismo.

Nós, os rotarianos, cujos compromissos assumidos primeiramente com a nossa pátria e com nossa religião, reconhecemos esta interdependência e os legítimos direitos alheios. Estamos convencidos de sermos depositários do verdadeiro sentimento de justiça e solidariedade internacionais. Como dirigentes é nosso dever precípua divulgar estes sentimentos para que se tornem universais”⁽³³⁾.

Mais uma vez o discurso mostra a crença de pertencer a um grupo especial de homens escolhidos para dirigir e iluminar os não esclarecidos, que detém uma idéia clara sobre a história presente e futura e portanto guarda a responsabilidade de interferir nos destinos da nação. Tal discurso sintetiza de certa forma os ideais americanos de construção dos regimes democráticos com a doutrina protestante da predestinação.

Os discursos objetivavam convencer os seus leitores e ouvintes e portanto tocam insistentemente nas mesmas teclas, o perigoso avanço dos artífices do mal, o bem supremo já conquistado pelos

brasileiros, a liberdade. Todavia, estes discursos possuem uma característica de complementaridade. Cada orador acrescenta um ponto original de análise. Assim é que Nicolau Filizola, ao chamar seus companheiros para a luta, destacou o valor do trabalho, apontando negativamente para os militantes políticos.

“Estimulemos os que trabalham dignificando a vida, e combatamos os que vivem a sugar, a manobrar, a velhaquear e a imposturar, parasitando a sociedade.

Esforcemo-nos para, em nossa vida pública e privada, obedecermos à justiça, às leis, aos princípios e aos dogmas de nossa religião, defendermos a ordem, a disciplina e a moral, paradigmando com nossa atuação o cidadão merecedor de respeito e da consideração da sociedade (...).

Nossa indiferença seria criminosa, nossa apatia condenável, porque é dessa ausência que se prevalecem os artífices do mal”⁽³⁴⁾.

Filizola conclama empresários e profissionais liberais, para assumirem seu lugar na condução política da nação. Os que trabalham, nesta concepção, são os empresários e os operários, que disciplinados e ordeiros cumprem com seu dever nas fábricas e oficinas. Aos empresários, suposta elite cultural, cabe assumir a política, destituindo os impostores e parasitas que compõem os quadros políticos brasileiros.

Os empresários, que até então haviam relegado a segundo plano a política partidária, que dispunham dos privilégios de acesso fácil aos altos dirigentes da nação, pela via do capital de relações humanas próprio de sua classe, se vêem diante da contingência de

procurar outras formas de atuação.

A militância partidária, comportamento próprio das democracias mais avançadas, é prática pouco utilizada pelo empresariado, como se pode inferir da proposição constante no discurso de Affonso Vidal aos rotarianos do RC São Paulo /Norte:

“Precisamos demonstrar o nosso completo amadurecimento integrando partidos políticos e influindo de forma decisiva para que estes partidos só registrem candidatos a cargos eletivos que sejam e tenham sido cidadãos prestantes e probos e que no seu *curriculum vitae* constem: ética profissional irrepreensível; perfeito senso de responsabilidade; moral inatacável; correção; altruísmo; passado incorruptível e inteligência lúcida para compreender os nossos problemas e resolvê-los com isenção de ânimo e com equidade e justiça”.

Mais adiante, o mesmo discurso alerta para a necessidade de militância nas associações de classe e para a importância de aproximação com os trabalhadores, que neste período apresentam-se organizados em seus sindicatos e militando nos partidos políticos.

“Precisamos integrar com todo entusiasmo e dinamismo as nossas associações de classe, levando para elas o espírito altruísta do Rotary. Precisamos, também, fazer ruir imediatamente o muro que, porventura, ainda possa existir e esteja interrompendo uma aproximação mais plena e convincente entre empregados e empregadores,

para que essas duas facções possam, num terreno de completa harmonia, falar com a máxima franqueza e lealdade e, num ambiente tão favorável, possa o empregador esperar de seus colaboradores uma dedicação espontânea, baseada na lealdade e identificação na própria empresa e uma cooperação traduzida na elevada conduta de disciplina, não só com a direção da própria empresa, como também, para com os próprios companheiros de trabalho. É claro que, em troca desse ambiente salutar de trabalho e produção, é mister uma remuneração adequada aos empregados, não só para atender as necessidades mais prementes, como algo mais que represente o prêmio na medida do esforço dispendido pela atuação de cada um no engrandecimento da empresa”⁽³⁵⁾.

O reconhecimento da capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores despertou nos empresários o interesse pela cooptação, prática conhecida dos rotarianos que fazem da filantropia e assistência mecanismos eficientes de convencimento dos poderes públicos e da sociedade. Da argumentação à apelação emocional são construídos os discursos rotários que seguem espalhando-se pelos clubes e pela imprensa. Deus, pátria e família são valores apresentados como indefesos e ameaçados, constantemente aludidos pelos rotarianos em sua cruzada cívica. O cenário que desenham possui apenas duas faces claras e distintas; o mal e o bem, o sagrado e o demoníaco, como bem expressa Gutierrez Durán:

“Temos que enfrentar com coragem e desassombro o

caminho que a sorte nos prepara. Não há para nós nesta estrada, um único passo fácil. Diante de nós há dois rumos a escolher: um leva à vida e à liberdade, e o outro à morte e à ignomínia. Entre os dois não há atalho que atenue nosso destino. E jamais seremos perdoados se tomarmos o caminho errado”⁽³⁶⁾.

A liberdade e a vida a que Durán se refere diz respeito à liberdade de sua classe, aquela que goza dos privilégios de ir e vir que detém a propriedade e que, pelo acesso que o capital lhe garante, pode manter sua família com assistência médica e educação oferecidas por instituições privadas. São os interesses de sua classe que se escondem sob as palavras liberdade, democracia, ordem e disciplina. A extensão de tais privilégios, em forma de direitos, era a bandeira empunhada pelos inimigos que aterrorizavam os empresários rotarianos.

Mas nem só de discursos se fez a participação do Rotary na preparação do golpe militar. O insistente apelo para que cada rotariano assumisse individualmente seu compromisso com a causa, indica que, paralelamente à doutrinação feita nos clubes, em reuniões bem comportadas, desenvolviam-se medidas mais agressivas que os discursos afirmavam como necessárias.

Alceu Martins Pereira, falando aos rotarianos da cidade de Santos, diz quais os caminhos a serem trilhados, uma vez que não resta nenhuma dúvida quanto à disposição de luta daqueles que foram chamados pela liderança rotária. São suas palavras:

“A ninguém escapou, mesmo aos próprios generais que estão planejando essa estratégia defensiva, os cuidados compreensíveis que devem cercar a ação do Rotary Club,

na movimentação das suas comissões e subcomissões especializadas, quanto à parte que caberá aos clubes no desenvolvimento, nas suas comunidades, de uma campanha de atividades cívicas que corresponda, realmente, à preservação daqueles direitos essenciais à própria dignidade humana (...).

Figuramos entre os que, reconhecendo essas sutilezas, não temem, antes a defendem, uma ação mais positiva da parte de todos e de cada um dos RCs desse nosso imenso país, a começar pelo estudo e pelo debate, à luz de um critério verdadeiramente patriótico, de alguns dos magnos problemas nacionais, principalmente os sócio-econômicos (...).

É na ênfase deste sentimento pátrio que se ajunta na hora presente, o brado de alerta aos rotarianos brasileiros, para que, através, principalmente, da sua ação pessoal - que pode ter limites os mais dilatados - na sociedade que vive, no meio profissional em que atua, na sua família - para que, por todos os meios ao seu alcance, se devote a essa causa suprema - a defesa dos postulados democráticos”⁽³⁷⁾.

Encobrir a participação do Rotary Club nas manobras efetivadas antes e depois do golpe militar fez parte dos acordos estabelecidos entre empresários e militares, pelo que se pode inferir das palavras de Parreira.

Ao Rotary cabia a parte limpa da operação, preparar através do discurso o terreno para que a sociedade aterrorizada aceitasse pacificamente as operações militares que viriam. Em nome da

democracia, os rotarianos defendiam o braço forte da ordem e da disciplina. Porém, se ao Rotary cabia a doutrinação, dos rotarianos era exigido muito mais do que isto, como enfatiza Parreira. Para a ação individual o limite é mais elástico. O rotariano deve fazer aquilo que ao clube, enquanto tal, não é permitido.

Onde e como agiram os rotarianos, seguindo as orientações do clube, ao mesmo tempo em que preservavam seu nome?

Além do expediente das reuniões domiciliares, pode-se encontrar as principais lideranças paulistas e cariocas fazendo parte da direção do IPES. Dificilmente se poderia afirmar quantos rotarianos participaram diretamente da preparação do golpe militar, mesmo que o universo fosse limitado aos rotarianos do Rio e de São Paulo, cidades que sediaram as articulações golpistas. Só um único clube, o RC de São Paulo, contava na época com aproximadamente 300 sócios e já funcionavam na capital outros 5 ou 6 clubes. Por ocasião da homenagem a Adalberto Bueno Netto, por trabalhos prestados à causa da “revolução”, o Boletim Servir traz a seguinte afirmação:

“Não acreditamos que haja um só rotariano consciente, que nos últimos tempos não tenha, de um modo ou de outro, de acordo com as suas possibilidades, lutado para por termo à transformação que, rapidamente, se processava para a bolchevização do Brasil.

No Rotary de São Paulo houve um grupo incomparável que, pondo em risco a sua saúde, a sua família e a própria vida, pois o paredão já estava sendo prometido, não hesitou um só minuto em sua luta pela defesa da liberdade democrática deste nosso querido Brasil”⁽³⁸⁾.

Pode-se pois deduzir que a participação, de uma forma ou de outra, foi geral, pelo menos em São Paulo, Rio de Janeiro e alguns outros centros de maior influência política.

O IPES, instituição considerada como a peça-chave das articulações políticas que levaram ao golpe de 64, foi fundado com a finalidade explícita de realizar pesquisas sócio-econômicas e fazer estudos de acompanhamento das principais políticas propostas pelo governo brasileiro. Reunia empresários, técnicos, intelectuais e militares para, com base nos estudos efetuados, promover a educação cultural, moral e cívica dos indivíduos. Estes objetivos de fachada propostos nos documentos do IPES eram completados por ações filantrópicas voltadas para a causa do analfabetismo das crianças pobres brasileiras⁽³⁹⁾.

Os objetivos explícitos serviram apenas para garantir a existência do instituto, dando a ele legalidade e legitimidade. Sua atuação, porém, esteve centrada na coordenação das forças antigovernistas, anticomunistas e antitrabalhistas, no planejamento das ações políticas, na estruturação do aparato civil e militar capaz de derrubar o governo João Goulart e dominar a sociedade.

“O IPES devia funcionar facilmente como um guarda-chuva político de organização de classe. Como observou o seu líder Abelardo Coimbra Bueno, o IPES tinha de planejar a articulação, mais do que executar. O IPES tinha de ser o estado maior”⁽⁴⁰⁾.

Como estado-maior, deveria o IPES chegar a todos os segmentos organizados da sociedade capazes de agregar forças ao movimento de resistência ao governo. Para tanto, o Rotary, uma instituição de âmbito nacional e que congrega as lideranças políticas

e econômicas, já tinha meio caminho andado.

Uma das principais funções do IPES junto aos empresários era levantar fundos para as operações militares e a doutrinação ideológica, financiamento de candidatos e partidos políticos comprometidos com a reação.

Em meados de 1962, a liderança do IPES procurava os empresários que já contribuía com a campanha eleitoral de seus candidatos ao Congresso Nacional para que se tornassem também contribuintes permanentes do instituto. Isto leva a crer que os Ipesianos não estavam convencidos das vantagens da luta política dentro das regras democráticas. Pois mesmo derramando recursos para as campanhas de seus candidatos, continuavam em busca de reforço à instituição que, clandestinamente, procurava inverter os rumos da política brasileira. Logo após as eleições, João Batista Leopoldo de Figueiredo, rotariano de São Paulo, sugere ao IPES que se mantenha “dois discretos encontros semanais com grupos de vinte ou trinta pessoas, definidas como grande contribuintes em potencial. Tais pessoas seriam convidadas a comparecer às casas de selecionados membros do IPES em grupos menores, para reuniões mais íntimas e de maior profundidade”⁽⁴¹⁾. Entre os empresários que ofereceram suas casas para tais reuniões estão os rotarianos: João B. L. de Figueiredo, Adalberto Bueno Netto, Nivaldo Ulhoa Cintra, Nicolau Filizola, Geraldo Quartim Barbosa e Paulo Ayres Filho. Dois deles são os membros da comissão de atividades cívicas da governadoria do distrito 461. Outro ponto importante é a prática de reuniões domiciliares para tratar de assuntos sigilosos já vigente no RC e que passa a ser usada também no IPES.

À medida que se encaminham as articulações ipesianas

cresce a necessidade de recursos financeiros e os grande empresários são chamados a aumentar suas doações ao instituto. Os rotarianos comparecem em número significativo nestas listas de contribuintes individuais ou através de suas empresas.

Mais do que contribuir para uma operação ilegal e que lutava contra o estado de direito, os rotarianos envolveram-se em situações ainda mais comprometedoras. Este é o caso de José da Costa Boucinhas, rotariano e contador público que preparava prestações de conta padrão para a operação de “limpeza das contribuições financeiras” do IPES. Isto porque muitas das despesas não poderiam constar na contabilidade de uma organização que usava seus recursos para “ações secretas no Congresso, nas forças armadas, sindicatos, mídia e movimento sindical”⁽⁴²⁾.

O IPES se estruturou em vários estados, como Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná, mas a coordenação nacional ficava centralizada no Rio de Janeiro e São Paulo, e desta coordenação emanavam as diretrizes de ação.

“A principal unidade política ficava nas duas seções mais importantes, do Rio e de São Paulo, com um reduzido comitê executivo (quatro a oito membros no máximo) se reunindo pelo menos uma vez ao dia e freqüentemente em caráter extraordinário, sempre que exigências políticas ou organizacionais assim o ditassem. Formalmente o conselho tinha como principal papel a suprema direção administrativa e a execução das decisões tomadas pelo conselho orientador e conselho diretor”⁽⁴³⁾.

Pode-se perceber que na alta cúpula das decisões ipesianas

estão destacados nomes do rotarismo paulista e brasileiro. São homens que se dedicam quase que em tempo integral à causa.

Enquanto a preparação corria por conta do IPES e dos rotarianos individualmente, pois o RC não aparece como protagonista desta história, seus aliados assumiam clara e publicamente uma posição favorável à derrubada do governo de João Goulart. Estão unidos nesta luta: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Clube dos Diretores Lojistas, Associação Cristã dos Moços e Lions Club, entre outras organizações. O Rotary Club, porém, não aparece. Todavia, é possível avaliar o grau de participação do clube pelos artigos, discursos e campanhas realizadas nos anos de 1962 a 1964, dentro da campanha de atividades cívicas, iniciada em 1961, e ainda pelas publicações na grande imprensa.

A comissão distrital distribuiu, através de circular mensal a todos os clubes do distrito, instruções de como proceder na família, empresa, associação de classe, junto a filhos, vizinhos e parentes que estivessem convivendo com qualquer setor estudantil. A ordem era exaltar o dever de vigilância para a preservação da democracia.

Em 1962, no período que antecedeu as eleições para o Congresso Nacional, o Rotary uniu-se a outras organizações partidárias da reação às reformas propostas pelo governo e distribuiu em todo o estado de São Paulo cartões de orientação para a votação. Sem citar nomes de candidatos ou partidos, mas fazendo uso dos programas de partidos e candidatos aliados, divulgou a sua “prova quádrupla eleitoral”, com os seguintes dizeres:

“Cidadão, o voto é arma sagrada. Antes de votar, medite e vote conscientemente num candidato: 1) que seja

honesto; 2) que tenha um passado limpo como cidadão e profissional; 3) que seja capaz de trabalhar desinteressadamente pelo bem comum; 4) que seja incapaz de trair amanhã as nossas tradições de povo livre e democrático. Da observação destes princípios resultará o acerto de teu voto e dele depende tua liberdade, a tranquilidade e a segurança de tua família e o futuro da pátria”⁽⁴⁴⁾.

Com certa sutileza aí estão colocados os dois argumentos principais da reação, o perigo da traição que representam os comunistas, o governo e seus aliados e por outro lado a segurança da família e a liberdade da pátria simbolizada pelos cidadãos honestos e trabalhadores.

A campanha cívica desenvolvia também atividades de caráter mais simbólico, como por exemplo a distribuição de bandeiras nacionais a todos os colégios da capital paulista, com entrega solene e discursos de exaltação à pátria à liberdade e à democracia. Foram distribuídas 1200 bandeiras em um ano.

No plano interno dos clubes, a revista Vida Rotária foi o veículo por excelência para divulgação do terror anticomunista, que deveria justificar o uso da força, no cenário político. De janeiro de 1963 a junho de 1964, a revista reservou de 10 a 30 páginas em cada número (16 números ao todo) para uma série de artigos intitulada: O que é o comunismo? Os textos publicados mensalmente são capítulos de um livro organizado por Richard M. Ketchum, traduzido para o português e publicado em 1957 pela Editora Saraiva S.A..

Os textos se referem basicamente ao regime comunista na

U.R.S.S.. Com farta ilustração, mostram a tristeza e a miséria de um povo que teria sido dominado pela força e pela ambição de líderes sem escrúpulos. Acusa-se o regime comunista de ser ditatorial, de negar as liberdades individuais, mas sobretudo é o expansionismo atribuído ao comunismo que parece mais inquietar o autor. No primeiro capítulo, nos breves textos que se intercalam às ilustrações chocantes, já vem o alerta:

“No início, o comunismo foi apenas uma entre muitas tendências extremistas. No princípio deste século era praticamente desconhecido do público em geral. Contudo, em menos de três gerações o movimento comunista domina vasta porção do hemisfério oriental. Seu império se estende do Estreito de Bering até a Alemanha Central e do Oceano Ártico até o mar da China, as fronteiras da Índia, do sul da Turquia. Dentro dessa área vivem mais de 900 000 000 de almas mais de um terço da população do mundo”⁽⁴⁵⁾.

Além da expansão e do regime totalitário, boa parte dos textos se fixa na exposição de casos de traição, de militantes históricos dos partidos comunistas, da China e da U.R.S.S. Longe de ser um trabalho histórico, filosófico ou mesmo político, trata-se de exploração moralista de fatos isolados da história política dos países em questão.

Enquanto a doutrinação interna se fazia através das palestras e publicações e os rotarianos individualmente desempenhavam tarefas programadas pelo IPES, o RC de São Paulo participava do Centro de Atividades Democráticas, presidido por André Faria Pereira e secretariado pelo rotariano Affonso Vidal.

Todavia, com a finalidade de não expor o clube, os rotarianos participavam do movimento através da associação das senhoras de rotarianos. O Centro de Atividades Democráticas ligava-se ao Centro de Engenharia, uma associação de profissionais, e tinha como função reunir todas as entidades democráticas de São Paulo na luta pela democracia no País. Tratava-se, pois, de mais uma das organizações civis que serviam de instrumento de propaganda e mobilização sob a orientação dos homens do IPES.

Outras entidades femininas, como a União Cívica Feminina e a Campanha da Mulher pela Democracia juntaram-se à luta e acabaram por realizar atividades de alto cunho simbólico para o período, como foi o caso da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, feita em protesto ao comício de J. Goulart, de 13 de março de 1964. Neste comício o presidente proferiu um inflamado discurso pelas reformas de base e assinou em público decretos que regulamentavam tais reformas. Em São Paulo, a Marcha contra as reformas e o governo levou para as ruas aproximadamente 500 000 pessoas, o que demonstrou a eficiência da preparação do evento, mas também uma tendência conservadora das classes média e alta aí agrupadas.

Segundo relato de Vidal, as duas últimas reuniões de preparação da Marcha, nas noites de 17 e 18 de março, foram realizadas no auditório do Colégio Rio Branco, colégio mantido pelo Rotary em sua própria sede, graças à colaboração dos rotarianos Álvaro Machado e Norton Severo Batista, além de membros da Fundação Rotárias⁽⁴⁶⁾.

A Marcha, além de protesto, formulou explicitamente o pedido das classes média e alta às forças armadas para que intervissem no governo, destituindo o presidente e salvando o

Brasil. Os *slogans* constantes nos cartazes e bandeiras lá estavam, “Renúncia ou *Impeachment*”, “Reformas sim, com Russos não”. Os militares que, acordados com os empresários, aguardavam o sinal verde para entrar em ação, sentiram haver chegado a hora para, dentro de suas funções, usar as armas em defesa de uma parcela da sociedade brasileira. Na noite de 31 de março, as forças armadas depuseram o presidente e assumiram o poder atendendo aos reclamos de seus aliados.

Três dias depois, o RC de São Paulo realizou uma reunião festiva e comemorou. Os discursos traduzem o clima de euforia pela vitória, agradecem os aliados e exigem a continuidade do movimento. Adalberto Bueno Netto faz um discurso de agradecimento à mulher, cuja militância teria sido decisiva para o desfecho a que se chegou. O orador faz questão de ignorar toda a articulação de dois anos por parte de militares, técnicos, empresários, intelectuais e políticos para destacar apenas a participação das mulheres, como que querendo ver nas manifestações por elas promovidas o apelo espontâneo do povo ao socorro dos militares, transformando mais uma vez um fato político em questão moral, como deixam claro as palavras seguintes:

“Muitos fatos se passaram, mas dois deles, a bravura indômita da mulher mineira, enfrentando de terço na mão, os mazorqueiros que iam procurar agitar e incendiar a sua capital, e a constância da mulher paulista, essas mulheres valentes da União Cívica Feminina de São Paulo, fizeram com que nós pudéssemos estar neste momento dizendo: O Brasil ainda é livre, nós ainda temos liberdade”⁽⁴⁷⁾.

A homenagem é recebida pela convidada de honra do clube a senhora Regina Figueiredo Silveira presidente da União Cívica Feminina.

Na mesma palestra, diz ainda Bueno Netto, toda esta alegria justifica-se porque a primeira batalha foi vencida, porém a guerra apenas começou. A primeira etapa da luta foi a mais fácil, a consolidação desta vitória “é uma tarefa que todos nós temos a obrigação de continuar, nos dedicando de corpo e alma”. Aliás, quanto a isso, assegura o orador, nossos amigos João B. L. de Figueiredo, Paulo Ayres Filho e Paulo Reis de Magalhães, que não estão hoje nesta reunião festiva, encontram-se “como diretores do IPES, no Rio de Janeiro, a serviço de nossa causa”.

Realmente, neste período, os citados rotarianos encontravam-se em reunião da liderança do IPES de São Paulo e do Rio de Janeiro. A reunião visava cumprimentar os militares pela vitória, mas, mais do que isso, os ipesianos procuravam demonstrar a necessidade de continuidade das atividades do IPES para a segurança do governo. Em última instância, o que propunham e o que ficou decidido foi a direção do IPES, na formulação das diretrizes básicas do novo governo, bem como a deliberação sobre os nomes indicados para ocupar os postos-chave na nova administração.

A este grupo de empresários e profissionais deve-se ainda a proposta formulada por João B. L. de Figueiredo de um regime discricionário de pelo menos cinco anos, bem como a escolha dos nomes que vieram a compor o primeiro escalão do governo Castelo Branco, o primeiro dos governos militares.

Durante a reunião do Rotary, anteriormente citada, a homenageada Regina F. Silveira faz seu discurso assumindo o

compromisso de continuar, agora mais agressivamente, na luta que abraçou. O radicalismo do discurso pode demonstrar os efeitos da doutrinação emocional feita ao longo dos dois anos de atividades coordenadas pelo IPES e implementadas pelo Rotary Club. Diz a oradora:

“Exigimos a punição, a perda de mandatos de todos aqueles homens que ocupavam cargos públicos e que nos queriam levar para o comunismo. O exílio é o prêmio. Eles não merecem o exílio. Eles merecem ter todos os direitos cassados neste momento.

Exigimos a extinção do fundo sindical e vamos todos nós aqui presentes, pedir a prestação de contas da União Nacional de Estudantes-UNE, vamos continuar a revolução. Vencemos a primeira batalha, mas não ainda a guerra.

Em nome da União Cívica Feminina, nós vamos pedir o extermínio dessas entidades culturais comunistas, que se dizem culturais, mas que de culturais não tem nada. Exigimos o fechamento das editoras comunistas, vamos apreender os livros comunistas e os jornais”⁽⁴⁸⁾.

Com toda essa disposição, não se pode estranhar que o período que se seguiu ao março/64 tenha sido de desrespeito aos direitos básicos da pessoa humana. Da invasão de residências às prisões feitas na calada da noite, do seqüestro de bens pessoais e do expurgo das universidades às mortes sob tortura, tudo parece ter sido permitido em nome da defesa da moralidade cristã, da salvação do Brasil, da democracia ⁽⁴⁹⁾.

Entre as instituições que se expandiram no período, duas

merecem especial destaque pela importância que alcançaram suas atuações, a Escola Superior de Guerra - ESG, e suas agregadas como a Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra-ADESG e os grupos terroristas, para-militares como: o Comando de Caça Comunista - CCC, Movimento Anti-Comunista - MAC, Frente Anti-Comunista - FAC, entre outros.

A Escola Superior de Guerra, com seus cursos e círculos de estudos, serviu como organização de formação de civis e militares, objetivando um comportamento afinado entre as forças de resistência ao governo reformista de João Goulart e para demonstrar a natureza do novo governo - este que não seria um governo político, mas sim técnico. Os problemas do Brasil a partir de 1964 teriam um tratamento científico, o que de antemão já garantiria também a moralidade que a verdade científica expressa. A formação dos quadros civis e militares dentro da doutrina de segurança nacional devia ser expandida e aprofundada após o golpe, pois a liderança dos grandes empresários temia pela segurança de um governo comprometido com uma política claramente impopular e autoritária.

Neste ponto, o RC não só incentivou seus associados a participarem como estagiários nos cursos da ESG, como ofereceu espaço físico e infra-estrutura para tais atividades. O primeiro ciclo de estudos nacionais da escola superior de guerra realizado em São Paulo ocorreu no Edifício Rotary em 1964, segundo afirma Barelo, que se orgulha de ter permanecido durante dez anos como coordenador de debates da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra - ADESG, entre 1969 e 1979⁽⁵⁰⁾. Além da formação de um grupo forte de apoio ao novo governo, a ADESG se dedica também a formar os quadros intermediários do governo.

A lista de rotarianos adesguianos que participaram do poder

durante o período autoritário dificilmente poderá ser precisada, todavia pode-se afirmar com segurança que o RC estará presente, através de seus associados, em todos os níveis dos governos que se seguiram.

De Paschoal Ranieri Mazzilli - fundador do Rotary Club de Sorocaba - a Paulo Ayres Filho e João B. L. de Figueiredo, do Rotary Club de São Paulo, Murilo Macedo, do Rotary Club de Porto Alegre, Mauro Ribeiro Viegas, do Rotary Club do Rio de Janeiro, só para se ter alguns exemplos.

O novo governo cria uma série de organismos e instâncias cuja função é a segurança nacional e a sua melhor expressão está no Serviço Nacional de Informação -SNI, órgão encarregado de colher as informações sobre pessoas e instituições de importância política para a conjuntura nacional. Seu organizador e primeiro diretor, General Golbery do Couto e Silva, sai dos quadros do IPES e leva este extenso material compilado pelo seu próprio setor de informações. O SNI se encarregará de fornecer as informações que justifiquem a repressão que atinge a sociedade.

Se o SNI é um órgão oficial, o CCC, MAC, FAC e OBAN - operação bandeirantes, jamais foram assumidos pelos seus inspiradores ou financiadores.

Apenas no caso da OBAN ficou conhecido, na época, como seu inspirador e financiador, o empresário e ipesiano Henning Boillessen, o qual reunia um grupo de empresários que apoiava financeiramente o aparelho repressivo das Forças Armadas e da polícia⁽⁵¹⁾.

As organizações CCC, MAC e FAC agiram contra estudantes, artistas intelectuais e trabalhadores. Suas atividades também se estendiam a assaltos a bancos, para em seguida imputá-los à ação

dos grupos de esquerda, especialmente aos comunistas. Teatros e praças públicas em dia de manifestação de grupos de esquerda eram os alvos preferidos destas organizações. Em São Paulo, um dos locais que tornou-se conhecido reduto de tais grupos foi a Universidade Mackenzie, situada na rua Maria Antonia, em frente à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP, considerada espaço de esquerda. As duas instituições da rua Maria Antonia foram atores principais dos episódios violentos que marcaram o ano de 1968.

“A Maria Antonia (rua) representava para o movimento estudantil um *território livre*, embora ela fosse também a rua da reação, isto é, do Mackenzie, onde se concentravam representantes das sinistras siglas CCC, MAC e FAC, da extrema direita. Mas a Maria Antonia, como se dizia mitologicamente, significava o avanço. “Era o símbolo das barricadas, o símbolo da rebeldia, da revolução sexual, das idéias socialistas”⁽⁵²⁾.

Por uma estranha coincidência, exatamente no conturbado ano de 1968, um rotariano de São Paulo, Eurico Branco Ribeiro, leva aos EUA, ao *Rotary International*, a proposta de criação de clubes de jovens adultos em idade universitária. A proposta foi aceita e oficialmente anunciada em julho do mesmo ano e para todo o mundo rotário. Em São Paulo, o programa para jovens tem início imediatamente, como relata Marcos Paulo de Almeida Salles: “No cumprimento deste programa, em nossa área, no ano de 1968, sob a coordenação do companheiro Eduardo Florshein, então presidente do Rotary, foi fundado o Rotaract Club Mackenzie, que veio a ser o segundo clube do distrito 461, somente antecedido pelo Rotaract Club de Ribeirão Preto”⁽⁵³⁾.

Junto a recomendações de patrocínio a clubes de jovens

adultos, *Rotary International* sugere que os clubes participem mais ativamente da vida universitária, nos *campus* estudantis, dentro de seus territórios. Por esta razão, o clube de São Paulo, que tem dentro de seu território a rua Maria Antonia, deveria escolher uma ou as duas universidades rivais. Designa, o clube, para este trabalho, os rotarianos Cláudio Pereira Jorge, Alberto Arroyo e Carlos Alberto Bueno Netto, que encontram na Universidade Mackenzie a receptividade necessária para a implantação das idéias e ideais rotários. Três anos mais tarde, em 1971, os presidentes de rotaract clubs elegiam seu primeiro governador também saído dos quadros da mesma universidade, o estudante Carlos Del Neto. Estes clubes de jovens nascem sob o signo da filantropia; todavia, o objetivo mais forte é a formação política, especialmente o anticomunismo.

No período pós 68, a situação política brasileira se traduz por um quadro de violência institucional e exacerbada atuação dos grupos para-militares, elevando a limites não imaginados o chamado regime de exceção. A tal nível chega o desrespeito aos direitos elementares do homem e do cidadão que desperta a reação de grupos internacionais defensores dos direitos humanos. Estas manifestações internacionais causam desconforto aos rotarianos, cujo discurso expõe seus compromissos com a democracia e com os direitos humanos. Imediatamente, o RC de São Paulo se põe a campo em mais uma campanha, esta a Campanha pelo Restabelecimento da Verdade. Novamente Eduardo Florshein, acompanhado por Thouras Romanach, Nelson de Barros Camargo, Osvaldo Balarim e Alberto Frioli formam uma comissão encarregada de tratar da questão. Esta comissão recebeu o apoio da governadoria do distrito e ao consultar os demais clubes da área metropolitana conseguiu total adesão⁽⁵⁴⁾.

O objetivo da comissão é demonstrar aos governos e setores importantes no plano internacional a legitimidade da revolução de 64, e principalmente o saldo positivo que já se expressaria no plano econômico-social e político nacional. Segundo os rotarianos, fazia-se necessária uma campanha que desmentisse os irresponsáveis, os inimigos da pátria que, ao fugirem para outros países, conseguiram que lá se publicassem inverdades sobre o Brasil e o governo militar.

Usando a mesma estratégia da campanha cívica, o RC de São Paulo procura envolver os demais clubes brasileiros, bem como outras instituições. Aderiram, além dos clubes da área metropolitana de São Paulo, dois clubes do Rio de Janeiro. Decidiu-se então pela elaboração de um “documento a ser distribuído a todo o mundo rotário e que chamou-se Brasil uma nação que progride a todo vapor”. Impresso em sete idiomas: português, espanhol, francês, inglês, japonês, alemão e italiano, teve 19 500 cópias espalhadas pelo Brasil e no exterior.

Financiaram o projeto os rotarianos do RC de São Paulo, com 35%, os demais clubes da área metropolitana com 35%, aproximadamente, e o rotariano José Ferraz de Camargo, mais a União Cultural Brasil - Estados Unidos, com o restante.

O documento, expressão de ufanismo, contempla conceitos superados a respeito da natureza pacífica e hospitaleira de um povo alegre e gentil. Expõe os acontecimentos de 1964 como a parte culminante de “uma história impressionante de restauração moral, política e econômica de um país-chave por sua localização geográfica, por ser o quinto do mundo em superfície e o oitavo em população, e por situar-se, face a seu índice atual de progresso, no estágio de *take-off*, rumo ao desenvolvimento”⁽⁵⁵⁾.

Com impressionante cinismo o documento rebate, uma por uma, as críticas feitas à política brasileira. Quanto à violência, vem a afirmação das tradições pacíficas herdadas dos portugueses e o enaltecimento das sempre respeitadas liberdades individuais. “Assassinatos políticos são raridade no Brasil. (...) Mas somos apontados como cruéis e torturadores, exatamente porque estamos derrotando os arautos da violência com a arma poderosa do progresso sob a democracia”.

O Brasil aparece no documento como um paraíso, onde se congregam representantes de todas as nacionalidades, os imigrantes irmanados pela busca do progresso, sob a condução do presidente Emílio Garrastazu Médici. Todo esse progresso, os rotarianos o vêem estampado na vida cultural e artística estimulada pelos instrumentos criados pelo governo. “Os meios de comunicação - como TV, rádio, jornais, revistas e publicações de toda espécie - cobrem o país. É prova eloqüente que não há no Brasil restrições à liberdade de expressão, pois sem essa liberdade a cultura e a arte não poderiam se expandir”⁽⁵⁶⁾.

No aspecto do trabalho, enaltece-se a legislação trabalhista que, além de garantir ao trabalhador e sua família um serviço social médico e hospitalar completo, chega agora ao limite da modernidade com a participação dos trabalhadores no lucro das empresas, medida apoiada espontaneamente pelos empresários. Os índices que provam os avanços do crescimento econômico são abundantes. Cresce o PIB, cai o *déficit* e a renda *per capita* se aproxima de US\$ 400,00.

Mais impressionantes, porém, são os dados apresentados sobre a política educacional dos seis anos de governo militar. Os números mostram a expansão das matrículas e da aplicação de

verbas na educação e o Estado de São Paulo recebe destaque especial por estar aplicando 31% das verbas orçamentárias em educação. O MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, reconhecido como um dos programas de propaganda do governo militar, também é destacado pelo seu importante papel na política educacional. E não poderia ser de outra forma, uma vez que o Rotary Club reivindicou para si a paternidade da idéia⁽⁵⁷⁾.

O quadro desenhado pelos rotarianos a fim de projetar a imagem do Brasil no exterior, para oferecer segurança ao capital internacional para que continue investindo no país, demonstra coerência com o esforço do governo militar em calar as vozes da oposição, fechando o Congresso Nacional, expurgando as principais universidades, censurando e reprimindo a imprensa e os grupos artísticos.

Os rotarianos fazem parte de uma associação que sustenta uma causa universal: servir à comunidade em qualquer parte do mundo. A defesa desta causa garante ao clube um lugar de destaque na sociedade, seja no plano local, nacional ou internacional. A prova desta aceitação internacional está, por exemplo, no fato de participar, o RC, dos conselhos consultivos da ONU e da OMS, entre outros. No plano nacional e local, são as campanhas de assistência social, de luta contra a miséria ou contra o analfabetismo e toda sorte de filantropia que contribuem para a legitimação da associação. Uma vez legitimado e aceito pela sua ação social, o clube detém também uma capacidade de liderança em relação a outras organizações sociais, o que é ainda facilitado pela sua estrutura organizacional altamente bem distribuída em todo o território nacional. A organização dos clubes através da divisão de território facilita a comunicação e o agrupamento de entidades

afins. Todavía, o tipo de ação política empreendida no Brasil durante a década de 60 encontra explicações na própria história política e organizacional brasileira. Se por um lado o RC conseguiu arregimentar e organizar a resistência ao governo reformista de João Goulart e leva-lo à queda pela ação das forças armadas, isso se deveu, em primeiro lugar, ao baixo índice de credibilidade dos partidos políticos e dos próprios homens públicos no seio da sociedade; à fragilidade da democracia brasileira e à característica dos sindicatos de trabalhadores, historicamente vivendo à sombra do protecionismo do estado. Não se pode ainda esquecer a vertente populista dos partidos que davam sustentação ao governo brasileiro no momento do golpe militar. A prática populista do governo, seus atos simbólicos, como foi o caso da assinatura de decretos durante comício em praça pública, permitiram e legitimaram marchas igualmente simbólicas organizadas pelos grupos de pressão entre os quais se encontra o RC.

Compreender as características próprias da sociedade brasileira e das relações políticas neste país permite explicar como e porque um clube fundado para defender a liberdade, a ética nos negócios e de natureza apolítica acaba por liderar as articulações visando um golpe de estado que implantou uma ditadura de mais de 20 anos no país. Todavía, não se pode esquecer que tudo foi feito com a devida aprovação da direção geral do *Rotary International* e com a justificativa de impedir a expansão do materialismo no mundo ocidental. Tal fato permite comprovar um certo comprometimento político do RC, fato este já comprovado pelo fechamento dos clubes em todo o leste europeu e em Cuba durante a vigência do regime comunista⁽⁵⁸⁾. O comprometimento político do Rotary é, sem dúvida, com o liberalismo, não

necessariamente com a democracia, como afirmam seus estatutos e regimentos. Neste sentido, o clube pode apoiar um governo ditatorial, desde que este se comprometa a manter o liberalismo econômico, assim como pode se contrapor a um governo democrático que tenha em vista limitar as liberdades econômicas, mesmo que seja em favor de uma sociedade mais justa.

Resumen

Este artículo pretende demostrar la práctica política del Rotary Club de San Pablo, un club que forma parte del cuadro de asociados del Rotary Internacional. Más que caracterizar el club por lo que él mismo se atribuye como característica o lo que existe en las representaciones colectivas a propósito de la asociación, pretende analizar las prácticas y estrategias puestas en marcha por el club o por sus asociados individualmente. Trátase de una investigación prioritariamente documental, desarrollada en los archivos del mismo Rotary Club de San Pablo y complementada por algunas pocas entrevistas, biografías, conversaciones informales con la secretaria, observaciones de la autora especialmente de reuniones del club. El interés de este estudio está centrado en la comprensión del modo como un sector de la elite brasilera, apoyado por una organización internacional, se organiza y actúa junto a las instituciones estatales y en el seno de la propia sociedad. Discutir las fuentes de legitimación de esta elite y sus técnicas de acción pueden permitir la comprensión de hechos políticos todavía insuficientemente explicados.

Palabras claves

Rotary Club de San Pablo; Práctica política; Fuentes de legitimación; Técnicas de acción; Instituciones estatales.

Abstract

In this paper, the practices and strategies applied by the Rotary Club of São Paulo (Brazil), a member of Rotary International, or its members is analysed. The work is mainly documentary; it was carried out at the archives of the Rotary Club of São Paulo and was complemented with some interviews, biographies, informal talks with the Secretary to the Club and observations made by the author during club meetings. The interest of this study is centred on understanding the way in which a group of individuals from the Brazilian élite, supported by an international organisation, organises itself and operates together with the governmental institutions within the society. The discussion of the sources that legitimate this élite and its practices may help to understand political events as yet incompletely explained.

Descriptors

Rotary Club of São Paulo; Political practice; Sources of legitimization; Practices and strategies; Governmental institutions.

NOTAS

1. MERLE, Marcel, 1988, *Sociologie des relations internationales*, Paris, Dalloz. «Por forças transnacionais entende-se os movimentos e as correntes de solidariedade de origem privada que procuram se estabelecer nas fronteiras e que tendem a valorizar seu ponto de vista no âmbito do sistema internacional»(p. 386).
2. Discurso do Exmo. Sr .Dr. Cetúlio Vargas, Presidente da República, Brasil Rotário, n. 72, RJ, out/34, p.30.
3. Gramsci, Antonio. “Maquiavel, A política e o estado moderno”, RJ,Civilização Brasileira, 1984.
4. Debrun, Michel. “Um sonho hegemônico”. in A Conciliação e outras estratégias, SP, Editora Brasiliense, 1983.
5. Sobre grupos de pressão e aceitação social, este trabalho se inspira em: Stanislaw Ehrlich, 1971, *Le pouvoir et les groupes de pression*, Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes - Sorbonne e Graham K. Wilson, 1981, *Interest groups in the United States*, Oxford, Clarendon Press.
6. Ehrlich, S., op. cit., p. 253.
7. EHRLICH, S., op. cit., 261.
8. Wilson G.K., op. cit., p. 87 e seguintes.
9. Geraldo de Paula Souza, professor da Faculdade de Ciências Médicas de São Paulo, é reconhecido no Rotary Club como sendo também um dos idealizadores da Organização Mundial da Saúde - OMS, ligada à Organização das Nações Unidas ONU, conforme consta do artigo “Geraldo de Paula Souza e a Organização Mundial da Saúde” escrito por José Eugênio de Paula Assis em *Vida Rotária*, edição n. 251, Comemorativa do Cinquentenário do Rotary Club de São Paulo, s/d, pp. 138, 139, 140.
10. Sobre o assunto, ver H. Gomes Moreira, *Resumo histórico do Rotary Club de São Paulo, 1924/1955*, SP, s/e, p.34 e Irede Cardoso, *A Universidade da Comunhão Paulista*, SP, Cortez Editores Associados, 1982.
11. Ver mais sobre o assunto em Agueda B. Uhle, *Comunhão Leiga, O Rotary Club no Brasil*, tese de doutorado, Unicamp, 1991, p. 157 e seguintes.
12. Conforme artigo de José Ermírio de Moraes Filho, Fundação

de Rotarianos de São Paulo in Rotary Club de São Paulo -55 Anos Servindo, 1924 -1979, SP, p. 33.

13. O IDORT, estudado por Álvaro Tenca, aparece assim configurado: “De todos os atores políticos que estiveram em cena nos anos 30 no Brasil, nenhum outro marcou melhor sua presença que o Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho - IDORT. Eficiência semelhante a de um árbitro de futebol que por conduzir tão bem uma partida consegue passar despercebido durante os noventa minutos do jogo. Tal é a proeza deste instituto que permaneceu longas décadas ausente das histórias contadas sobre o período. Falando em nome de uma razão universal, neutra e atemporal, atuando fora dos lugares consagrados ao político, foi impondo, meio que sorrateiramente, a vontade da grande indústria na sociedade como um todo, vontade esta fundada no sólido binômio acumulação e controle”. Conforme Alvaro Tenca, *Razão e Vontade Política*, o IDORT e a Grande Indústria nos anos 30, Dissertação de Mestrado, IFCH, UNICAMP, 1987.

14. Martins, Moacir Vieira, Sugestão para a distribuição dos lucros das empresas, in *Boletim Servir*, n. 755, SP, 13/9/46. Ver ainda Morvan Figueiredo, Participação direta nos lucros, in *Boletim Servir*, n. 760, SP, 18/10/46.

15. A ação dos lobies tende a ser bem sucedida quanto mais estreita for a relação entre estes e os políticos. Entre as técnicas usadas pelos lobistas cultiva-se o convívio social, os comentários aparentemente desinteressados. Sobre a ação dos lobistas americanos, ver Wilson G.K., op. cit. p. 107 e seguintes. Em Leon Dion, 1965, *Le groupes et le pouvoir politique aux Etats-Unis*, Québec, Le press de l’université Laval, Paris, Armand Colin. “O lobista típico, em nível federal, é um antigo membro do Congresso Nacional ou de Gabinete ou ainda um antigo administrador, que, após longo tempo mantendo-se como parceiro, acionista ou beneficiário do patronato, logo, em contato estreito com os interesses privados, é, pois, um agente.”

16. Ferraz, M. in *Boletim Servir*, S.P., 28/08/1942.

17. Catanhede, P. “A exploração do petróleo do ponto de vista estatal”, in *Boletim Servir*, n. 1081, 08/05/1953, p. 467.

18. Bueno, J. Coimbra, “A mudança da capital federal”, in *Boletim Ser-*

vir, n. 1082, 15/05/53, p. 473.

19. Oliveira, D., "Rotary e Governo", in Brasil Rotario, Rio de Janeiro, Out/73, p.27.

20. Figueiredo, J.B.L., "A instrução n. 204 e a política governamental, in Vida Rotária, SP, junho/61, p. 14.

21. "Ver Octávio Ianni, "Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)", Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977, p. 192.

22. Ianni, O., Op. cit. p. 207.

23. Sobre a estrutura organizacional do RC. ver Manual de Procedimentos: com informações suplementares, 1975, s/l, Rotary International. Governador de distrito e mesmo ex-governador são personagens de destaque na hierarquia rotária, eles formam um conselho consultivo dos clubes e mesmo do governador em exercício.

24. Vidal, Affonso, "Novo Ano - Novos Rumos" in Vida Rotária, n. 142, SP, fev./1962, p. 12.

25. Vidal, Affonso, "Campanha de atividades cívicas", in Vida Rotária, SP, s/d, p. 56.

26. Dreifuss, René Armand, "1964, A Conquista do Poder, Ação Política, Poder e Golpe de Classe", Petrópolis, Vozes, 1986, p. 162/163.

27. Carta do Companheiro Adalberto, in Vida Rotária, n. 142, SP, fev./62, p. 6.

28. Filizola, Nicolau, "O dever cívico dos rotarianos", in Vida Rotária, n. 141, SP, jan/62, p. 3.

29. Carta do Governador Ernesto Reis Rodrigues, in Vida Rotária, n.143, SP, março/62, p. 7/8.

30. BELLAH, R.N., La religion civile en Amérique in Archives Science Sociale des Religion, 35, 1973, 7-22. "Afirmarei, ao contrário, que a religião civil, naquilo que ela tem de melhor, é uma expressão autêntica da realidade religiosa universal e transcendente, tal como ela pode ser apreendida - pode-se quase dizer tal qual ela se revela - na experiência do povo americano. Como todas as religiões, ela sofreu certas deformações e interpretações maléficas"(p. 17). "Quando se trata mais especificamente do papel da América no mundo, o peso das tradições é menor e a religião civil corre um risco maior de se ver desencaminhada. Assim, a idéia de Israel Americano foi cômoda, quase desde o início de

nossa história, para justificar o tratamento vergonhoso a que foram submetidos os indígenas. Esta idéia pode ser associada explicitamente àquela de um destino nacional manifesto que legitimou muitas vezes, após o início do século XIX, nossas diversas empresas materialistas. Este perigo de desvio nunca foi tão grande como em nossos dias. Trata-se menos de expansão imperialista, como temos sido acusados, que de assimilar o nosso mundo, invocando as instituições livres e os valores democráticos, todos os governos ou aqueles que sustentam nossa política atual ou que fazem apelo à nossa ajuda. As nações que estão, na atualidade, do nosso lado, convertem-se no mundo livre, a ditadura militar repressiva e frágil do Vietnam do Sul transforma-se assim no povo livre do Vietnam do Sul e seu governo... "(grifos do autor) (p.19).

31. Carta de George R. Means, in Vida Rotária, n. 143, SP, março/62, p. 9.

32. Dreifuss, R.A., Op. cit.

33. Rodrigues, E.R., O papel reservado aos rotarianos no mundo moderno, in Vida Rotária, n. 142, SP, fev/62, p. 8.

34. Filizola, N., op. cit., p. 12.

35. Vidal, Affonso, 1962, op. cit., p.14/15.

36. Durán, G., Por causa de um cravo..., in Vida Rotária, n. 142, SP, fev/62, p. 18.

37. Parreira, A. M., Atividades cívicas, in Vida Rotária, n. 144, SP, abril/62, p. 12.

38. O patriota Adalberto, in Boletim Servir n. 1612, SP, 17/4/64, p. 395.

39. Ver Dreifuss op. cit., p.162 e seguintes.

40. idem, p. 181.

41. Dreifuss, op. cit., p. 202.

42. Dreifuss, op. cit. p. 203. Compunham a estrutura formal de poder do IPES, por São Paulo, os seguintes rotarianos: Humberto Monteiro, membro do conselho orientador e conselho diretor; José Ermírio de Morais Filho, também do conselho orientador e conselho diretor; Luiz Dumont Villares, no conselho orientador; Rafael Noschese, conselho orientador e do grupo de estudos e ação; Theodoro Quartim Barbosa, conselho orientador; e os mais atuantes no Instituto: João Batista Leopoldo de Figueiredo,

participando do conselho orientador, comitê diretor, comitê executivo nacional e grupo de estudos e ação; Paulo Reis Magalhães, conselho orientador, comitê executivo, comitê diretor, conselho orientador nacional, conselho executivo nacional e grupo de estudos de ação; Adalberto Bueno Netto, conselho orientador, comitê diretor, conselho orientador nacional e comitê executivo nacional; e Nivaldo de Ulhoa Cintra, do conselho orientador, grupo de estudos e ação e comitê diretor.

43. Dreifuss, op. cit., p. 172.

44. Vidal, A., Comissão de atividades cívicas, in Vida Rotária, SP, s/d. p. 57.

45. Ketchum, R. M., Que é comunismo?, in Vida Rotária, n. 153, SP, jan./63, p. 35.

46. Vidal, A., Op. cit., p. 57.

47. Bueno Netto, A. "Bendita Mulher do Brasil", in Boletim Servir, n. 1611, SP, 10/04/64, p. 391.

48. Silveira, R.F., Discípulas de Anita (Garibaldi), in Boletim Servir, n.1611, SP, 10/04/64, p. 391.

49. Sobre as relações políticas no período, ver: Maria Helena Moreira Alves, 1985, Estado e Oposição no Brasil (1964-1984), Petrópolis, Vozes. Thomas Skidmore, 1988, Brasil de Castelo a Tancredo, RJ, Paz e Terra.

50. Conforme entrevista concedida para esta pesquisa em 24/1/89. Barelo era nesta data o presidente do Rotary Club São Paulo-Sul.

51. Dreifuss, op. cit., p. 424 e seguintes.

52. Ventura, Zuenir, 1968 O ano que não terminou, a aventura de uma geração, 1988, RJ, Nova Fronteira, p. 228.

53. Salles, M. P. de Almeida, Os futuros clubes de jovens, in Vida Rotária, n. 251, SP, s/d, p. 83.

54. Conforme José Burlamaqui de Andrade, A imagem internacional do Brasil, in Vida Rotária n. 251, SP, s/d, p. 58/59.

55. Nossa realidade, in Brasil Rotário, RJ, agosto/1971, p. 34 e seguintes.

56. Idem, p. 34.

57. Conforme Notícias do Rotary Club de Santos/SP, in Brasil Rotário, RJ, agosto/74. Você sabia? Que o patrulhismo, o extraordinário

MOBRAL, a metropolização da Baixada Santista, a campanha uma bandeira em cada classe e a ADESG nasceram em nosso clube?

58. Sobre o assunto ver: Agueda B. Uhle, Comunhão Leiga: O Rotary Club no Brasil, tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, 1991.

Imágenes de mujer: la prensa educacional y femenina en las primeras décadas del siglo XX

Jane Soares de Almeida *

Introducción

Desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX, floreció en Brasil, principalmente en San Pablo y en Río de Janeiro una prensa periódica editada bajo la forma de diarios o revistas femeninas y educativas. Las primeras transmitieron una imagen acerca del papel de la mujer en la sociedad y su responsabilidad en la educación de los niños, adoptando un discurso normatizador que asignaba a los hombres y mujeres papeles sociales diferenciados en relación a las atribuciones masculinas y femeninas.

Las segundas se referían al campo educacional exclusivamente, en ellas imperaba un discurso reivindicatorio respecto de mejores salarios a los maestros públicos, no existía referencia explícita acerca del trabajo femenino en el magisterio a pesar que en ese período, las mujeres ya eran mayoría en el ejercicio de la enseñanza primaria.

* Profesora del Departamento de Didáctica e investigadora del Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e Desenvolvimento (GEICD) de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil.

Correspondencia: e-mail: jane@fclar.unesp.br

La convivencia social propiciada por el ambiente citadino de la segunda mitad del siglo XIX se había fortalecido en el período republicano. Los espacios de sociabilidad fueron ocupados por la familia y la vida social se modificó, estableciendo un modelo de mujer frágil y abnegada, en principio destinado a las muchachas de buena familia pero enseguida prosperó dicho modelo en las clases trabajadoras. Esa norma comportamental femenina exaltaba la virginidad, la sumisión, el recato y las virtudes burguesas; dicho modelo servía para que las mujeres se adecuasen a los padrones exigidos por una sociedad que se urbanizaba rápidamente⁽¹⁾.

El proceso de urbanización promovió alteraciones en la posición social femenina, pero el dominio masculino continuó siendo determinante en la organización social vigente. El régimen republicano solamente instituiría un código civil en 1916, en el cual el hombre lideraba la familia, administraba los bienes y autorizaba el estudio o el trabajo femenino. El amparo legal era lo que menos pesaba en los comportamientos dictados por la herencia portuguesa y derivados de las tradiciones inalterables desde los tiempos de la colonia, que colocaban al hombre en el centro del universo social y doméstico. En este último, la posición femenina se reducía principalmente a la responsabilidad por la reproducción y la crianza de los hijos.

A pesar de los espacios abiertos en la nueva sociedad urbanizada que emergía en el escenario nacional post-republicano, más notoriamente en los grandes centros, siendo el principal de ellos Río de Janeiro, capital del país en el imperio y en la república, para la mujer el mundo de la casa continuaba siendo su lugar por excelencia.

Levantada a la categoría de reina del hogar, gracias a los

positivistas e higienistas, debía dedicarse íntegramente a la familia y a los cuidados domésticos. El trabajo para las mujeres de clase media y dominante fue permitido y aceptado solamente en casos excepcionales y de necesidad extrema, tales como viudez o fracaso financiero y su destino era principalmente dirigido para la educación de los niños en la escuela; ésta era la única opción dentro de la escasez de oportunidades profesionales y educativas reservadas al sexo femenino.

La república presentaría una imagen de mujer inspirada en la filosofía comteana, la mujer-madre con cualidades morales altruistas, amable, bondadosa, redentora. A pesar de la implantación del régimen y de algunos cambios sociales, no se alteró el papel de subordinación femenina y las mujeres tuvieron inclusive negado el derecho a voto por el gobierno republicano. El principal argumento era que la inserción de la mujer en la vida política contaminaría su pureza y ésta era necesaria para mantener el hogar lejos de la vileza pública.

Desde fines del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, el argumento nacional de la domesticidad de las mujeres fue transmitido por una prensa periódica educacional y femenina que exaltaba su papel en el hogar y reivindicaba el dominio social y familiar de la parcela masculina, rechazando las tesis del movimiento feminista que se diseminaba principalmente en Europa y en Estados Unidos, como se observa en este fragmento de un artículo de Helena Castello Branco, de 1909, publicado en el Jornal do Brasil:

“La mujer brasileña, como la portuguesa, no tiene entusiasmo por el feminismo. No sueña con la gloria de

competir con el hombre en el struggle for life. Ella sueña con una vida más plácida y serena llena de amor y poesía: cuidar de sus lindos jardines, de sus recepciones, de las grandes fiestas, de los paseos a la tarde por la avenida y por la calle Ouvidor, y del hogar, mucho del hogar, que llena de una dulce alegría, de caricias honestas a los niños y marido (...). Se debe apartar a la mujer brasileña de las doctrinas extremas”⁽²⁾.

Esa idea de mujer que encontraba eco en la mentalidad masculina se había difundido desde la segunda mitad del siglo XIX en algunos periódicos, como el denominado *O médico do povo*, donde se afirmaba que en Brasil:

“Las mujeres son en general las más amables de toda la tierra, porque a los atractivos del cuerpo suman la docilidad, la suavidad, y también la humildad, son fieles, extremosas y buenas madres de familia, y cuando a todo eso se adiciona una fina educación es la brasilera la mejor mujer del mundo”⁽³⁾.

El desarrollo de la prensa periódica educativa y de la prensa periódica femenina significó en este período una forma de transmitir ideas y costumbres en el país. Con un mayor acceso a la escolarización derivado del crecimiento del espacio urbano, más mujeres pasaron a ser parte del público lector, reproduciendo las ideologías y las representaciones divulgadas por la prensa, que también serviría para dar una cierta expansión a los reprimidos sentimientos femeninos que podían ser revelados por los medios literarios.

Tanto los periódicos como las revistas femeninas que eran la forma más elaborada de los primeros, permitieron el surgimiento de un universo político y literario femenino que a su vez provocó una mayor visibilidad de las mujeres.

El surgimiento de las reivindicaciones posibilitó la apertura de una discusión que trasponiendo las fronteras del hogar, alcanzó el espacio público y mostró que el sexo subordinado hasta entonces confinado en la domesticidad, comenzaba a exigir derechos y mayor libertad, lo que no modificó hábitos y costumbres arraigados desde siglos.

Paralelamente, también surgió una prensa periódica educativa, escrita y dirigida por hombres, que ignoraba la diferenciación sexual en la enseñanza y se refería a los maestros y a las maestras de manera uniforme. La lectura de esos periódicos muestra que había pocas referencias a las cuestiones de diferenciación sexual en la educación, siendo escasos los artículos que tratan de ese asunto explícitamente. También son raras las profesoras (maestras) que eran mencionadas en los periódicos y revistas o que tuvieran su foto registrada en la contratapa, como acontecía frecuentemente con los hombres.

Eso es digno de mencionar si reparamos que en San Pablo, en el período republicano, la mayoría femenina en el magisterio era ya un hecho: en 1889 el número de mujeres era mayor que el de los hombres en las matrículas de la Escuela Normal (51 alumnos y 64 alumnas); en 1912, en la Escuela Normal de la capital se matricularon 172 muchachos y 768 muchachas y se formaron en ese mismo año 24 profesores (maestros) y 120 profesoras⁽⁴⁾.

La educación en San Pablo, hacia fines del siglo XIX, tuvo en la *Revista Escola Pública* su principal transmisora. Hacia el ini-

cio del siglo XX, se destacó la *Revista de Ensino*, publicada en el período de 1902 a 1918 y dirigida al profesorado público paulista.

En 1925 apareció la *Revista Escolar*, que circuló hasta 1927, seguida por la *Revista Educação* que permaneció de 1927 a 1961. La *Revista Escola Nova* surgiría en los años treinta, representando la segunda fase de la *Revista Educação*⁽⁵⁾. Además de las mencionadas, en la década del cuarenta, «*O Estudante*» permaneció como un órgano dedicado a los profesores y alumnos, y el periódico *Formação-Revista Brasileira de Educação* a pesar de ser publicado en Río de Janeiro, poseía una sucursal en San Pablo, situada en la calle Senador Feijó N° 183 5° piso, encargada de su distribución. De esas revistas, sólo la *Revista de Ensino*, *O Estudante* e *Formação* realizan referencias más explícitas a la condición femenina. Las demás poseen un tenor eminentemente pedagógico, abordando principalmente métodos y técnicas de enseñanza.

La prensa escrita y dirigida por mujeres se desarrolló principalmente en los grandes centros como Río de Janeiro y San Pablo, no obstante existe información de alguna divulgación en otros estados, en el momento en que se redefinían los papeles tradicionalmente atribuidos a las mujeres en la sociedad brasileña. La campaña abolicionista y republicana, más las ideas liberales llegadas del continente europeo y largamente diseminadas en el período, promovieron discusiones sobre los derechos de las mujeres, su educación e inserción social. A partir de la segunda mitad del siglo, las oportunidades educativas se estaban extendiendo y la prensa europea que llegaba al país popularizaba algunas ideas de emancipación y derechos de ciudadanía para el sexo femenino⁽⁶⁾. Esa prensa fue fuertemente influenciada por la prensa internacional que circulaba en el país con cierta periodicidad. Aunque Río de Janeiro

representó el polo cultural del país, la ciudad de San Pablo desde principios de siglo ya se estructuraba como una futura gran metrópoli: en 1890 estaba en tercer lugar en el país con 1.384.750 habitantes, después de Minas Gerais y Bahía; en 1940 ocuparía el primer lugar con 7.239.711 ⁽⁷⁾.

El artículo «São Paulo de ontem e de hoje», publicado en la revista *Ella*⁽⁸⁾ en abril de 1936, se refería a una ciudad que en 1902, enunciaba la gran capital que vendría a ser.

Los años de postguerra trajeron cambios sociales e ir a Europa no era tan fácil para los miembros de la sociedad paulista. El lanzamiento de revistas femeninas dirigidas a señoras ricas y elegantes intentó sustituir el vacío causado por la ausencia de las extranjeras. Escritas y dirigidas por miembros de la elite paulista, con mayoría de artículos de autoría masculina, esas revistas eran mundanas y transmitían valores burgueses.

El imaginario masculino acerca de la figura femenina continuaba ligado a los modelos tradicionales que ni la postguerra, ni los cambios sociales pudieron diluir. En ellas se combatía el feminismo, que era considerado una “locura” de algunas audaces, y lo opusieron a la feminidad, “cualidad que deben tener todas las mujeres”, clasificando el movimiento feminista europeo y norteamericano como un factor de desequilibrio social. Ese desequilibrio se revelaba al sugerir en las mujeres ideas poco apropiadas para su sexo y a lo que de ellas se esperaba en términos sociales y familiares, además de estar en oposición “a la naturaleza espiritual del pueblo brasileño”.

La prensa femenina brasileña tenía en Río de Janeiro su principal centro de desarrollo, sin embargo en otras ciudades también existían revistas escritas por mujeres. Hacia fines del siglo XIX,

surgió una prensa femenina dedicada a los intereses de las mujeres, como *O Bello Sexo* (1862); *Echo das Damas* (1879); *A Família* (1889); *O Jornal das Senhoras* (1889). En Minas Gerais, Francisca Senhorinha da Motta Diniz publicó *O Sexo Feminino* (1873) y al año siguiente surgió *O Domingo* (1874) fundado por Violante Atabalipa Ximenes de Bivar e Vellasco y otro editado en Recife, *Mysotis* (1875), de Maria Heradia⁽⁹⁾.

Además de éstos, un periódico ilustrado de literatura y bellas artes orientado hacia los intereses y derechos de la mujer brasileña, fue publicado en Nueva York en 1881, por brasileñas allí radicadas⁽¹⁰⁾. Los mencionados son los más conocidos y posiblemente pueden haber surgido otros en el territorio nacional que aún no han sido localizados o se perdieron.

En San Pablo, la revista *A Mensageira*, publicada de 1897 a 1900, fue fundada por Prisciliana Duarte de Almeida, la primera mujer que formó parte de la Academia Brasileña de Letras, *A Revista Feminina*, también de San Pablo y editada de 1914 a 1936, fue la primera gran publicación paulista, habiendo circulado durante 22 años, organizada por Virginia de Souza Salles, de la oligarquía paulista. En ella colaboraron Olavo Bilac, Coelho Neto, Menotti del Picchia, Júlia Lopes de Almeida e Prisciliana Duarte de Almeida, entre otros nombres de reputación en el panorama literario brasileiro de la época. Esas publicaciones aparecieron como las dos principales revistas femeninas del período y transmitieron ideas respecto de la mujer en el sentido de ser «combativa, valerosa, responsable para la procreación y educación de los futuros hombres de la nación, o escritora, obrera, abogada»⁽¹¹⁾. Además de éstas, surgieron algunas publicaciones menores de duración efímera como *O Mundo Feminino*, de 1916; *A Voz Maternal* de 1903; *Ella*,

publicada en la década del '30; **Leque**, de 1887 y **A Violeta**, en el mismo año. Esas revistas publicaban artículos referentes a la emancipación femenina y a la necesidad de las mujeres de instruirse y educarse. Al mismo tiempo, no eximían al sexo femenino del “deber sagrado de madre y de la misión educativa de la mujer”.

La prensa educacional: voces masculinas

En Brasil, en las primeras décadas del siglo XX, a pesar del discurso de los educadores e intelectuales que buscaban exaltar el magisterio primario adjudicándole características semejantes a un sacerdocio o a una misión, más que a un trabajo asalariado, es posible encontrar en la prensa escritos que demuestran que no solamente los profesores reclamaban vehementemente por los bajos salarios, sino que procuraban organizarse en asociaciones para poder hacer frente a las discusiones salariales.

La situación profesional del profesorado primario en las décadas iniciales del siglo, a pesar del divulgado prestigio proveniente del conocimiento intelectual del cual se consideraban portadores, no impedía que la categoría fuese extremadamente mal remunerada. Cualidades inherentes al acto de enseñar como amor a la profesión, vocación, misión, deber sagrado, sacerdocio, eran difundidas como la principal calificación profesional, así como la importancia de la función social desempeñada por los profesores. Además de no obtener una consideración por parte de la comunidad como recompensa por el trabajo que los profesores hacían, la categoría todavía encontraba resistencias en algunas localidades: “... en muchas, la hostilidad es sorda; y en otras, ella es realizada abiertamente y se manifiesta por denuncias anónimas o por exi-

gencias, algunas veces imprudentes, de los jefes políticos de los poderes públicos”⁽¹²⁾.

La prensa denunciaba que tal vez ahí residía el desánimo que acababa por abatir a los profesores e impedía mejorar la profesión. Por eso también eran pocos los que se dedicaban con ahínco a la enseñanza, lo que era absolutamente justificable porque ese maestro no encontraba “... *en la sociedad donde vive el prestigio que merece, por cuanto carece el espíritu público del alcance o el discernimiento para determinar la posición social de un educador*”⁽¹³⁾.

Esa idea de maestros consagrados a la educación y desarrollando un verdadero sacerdocio, no eximía del hecho de ser bien remunerados. En la ideología del magisterio como sacerdocio está implícita una ambigüedad: era una profesión que exigía vocación y debía ser ejercida como misión; por lo tanto la remuneración debía ser compatible con su importancia social. En esta última, también se explicitaba una concepción de educación popular capaz de operar cambios sociales y resolver los males de la sociedad. En esta concepción, además de ser la misión sagrada del maestro, también lo era del alumno como depositario de las esperanzas de la sociedad.

El discurso de la exaltación del magisterio para ambos sexos impregnaba las mentalidades acerca de la profesión de maestro y maestra, pues había una gran búsqueda de la Escuela Normal por los dos sexos, tanto que su matrícula dependía de que el candidato fuese aprobado por un cuerpo de examinadores del propio cuerpo docente de la escuela. Ese examen,

“...debido a la extraordinaria concurrencia de candi-

datos, ganó últimamente los fueros de verdadero concurso, por eso que, siendo limitado a 42 el número de lugares en cada 1° año, sólo son aceptados para matrícula los 42 candidatos de cada sexo más graduados en notas”⁽¹⁴⁾.

Otra constatación de naturaleza más objetiva es que la búsqueda por la Escuela Normal también se debió a la ausencia de otros tipos de cursos, que pudieran estar al alcance del segmento medio que comenzó a considerar a la educación como una forma de ascenso social. En el caso femenino, la demanda se centraba en ser el curso de formación de profesores la única posibilidad de escolarización para las mujeres en el período, dado que les era vedado el ingreso a un curso superior.

No hay duda que en el panorama educacional brasileño el magisterio siempre fue una profesión desvalorizada en términos salariales y sociales en toda su historia. A pesar que aún existe una cierta creencia respecto de los tiempos dorados en que ser profesor o profesora era sinónimo de prestigio y poder, en Brasil, desde la época de los jesuitas, ésta fue siempre una profesión desvalorizada, principalmente desde la perspectiva de la remuneración percibida.

La prensa educativa del período muestra una clase docente preocupada con el rumbo de la educación en el país y con la profesión que estaba perdiendo cada vez más rápidamente el poder adquisitivo. El profesorado que divulgaba su pensamiento a través de esa prensa, creyó en el poder de la educación como fuerza renovadora y poseedora de un potencial transformador que, debidamente desarrollado, sería determinante para impulsar a la nación

en el escenario internacional. La tónica de esa prensa consistía en denunciar la desvalorización social y salarial de la clase docente y pasaba prácticamente desapercibida la presencia de las mujeres, a pesar de ser mayoritaria. Las revistas y diarios estaban en poder de los hombres y fueron escasas las oportunidades en que las mujeres aparecían como autoras o eran homenajeadas, reservando todos los honores para los profesores del sexo masculino.

La prensa y la educación femenina

En las décadas iniciales del siglo XX, Brasil continuaba retrógrado respecto a la educación femenina. A pesar de existir Escuelas Normales en varias unidades de la Federación frecuentada por muchachas deseosas de instruirse y educarse, la enseñanza era precaria, no permitiendo la prolongación de los estudios.

La educación femenina, de marcada influencia católica, se dictaba principalmente en los colegios e internados religiosos reservados a las hijas de las clases privilegiadas. El pensamiento conservador de la iglesia Católica opuso resistencia a la educación y profesionalización de las mujeres bajo el argumento de preservarlas moralmente y mantenerlas al resguardo de los desvíos de conducta que el exceso de instrucción podría posibilitar.

La ideología burguesa intentaba mantenerlas en el espacio doméstico y esa domesticidad era deseada y preservada a cualquier precio.

Sin embargo, hay que pensar que esas normatizaciones no fueron aceptadas totalmente, voces femeninas se levantarían al finalizar el siglo XIX contra las mentalidades arraigadas que asignaban a las mujeres una posición secundaria en la jerarquía social.

Una jerarquía donde, bajo el manto de un discurso regulador acerca de los papeles determinados para cada sexo, las mujeres estaban siempre en desventaja desde el punto de vista de las relaciones de poder.

Se puede observar que, desde el siglo pasado la educación de las muchachas en Brasil se ocupaba casi exclusivamente de las habilidades domésticas y primeras letras. En el caso de las muchachas de las clases populares, en el análisis de los informes de los maestros públicos en el siglo XIX, hay claras referencias sobre la pobreza de las alumnas y la moderada enseñanza a ellas suministrada. Los padres de esas muchachas se oponían a un tipo de instrucción que sobrepase lo socialmente aceptado y “... *entienden que no deben completar la educación de sus hijas, diciendo que no las quieren para maestras*”⁽¹⁵⁾. Educar a esas jóvenes significaba enseñar corte y confección, pues leer y escribir poco les servía en el futuro.

Para ellas, bastaría la firma del nombre y un poco de lectura del misal, considerando pérdida de tiempo que las muchachas se dediquen a aprender cosas que podrían ser perjudiciales, descuidando lo que era realmente importante, como cuidar de la casa y de los hijos. Las hijas de la clase dominante recibían un tipo de instrucción semejante, con la prominencia que a los quehaceres domésticos se añadía una cierta instrucción artística, una ligera cultura literaria y las normas de etiqueta esenciales para el trato social. La educación, normalmente, se impartía en las residencias a cargo de maestros extranjeros y brasileños o en escuelas particulares. Para esa clase, la educación femenina era aceptada sin reservas, no obstante el gran problema eran las escuelas. Ese panorama educacional se mantuvo hasta mediados del siglo XIX cuando los

colegios católicos y protestantes comenzaron a abrir cursos femeninos destinados a las jóvenes de estratos sociales altos.

En la segunda mitad del siglo XIX surgen las primeras manifestaciones femeninas en el plano político e ideológico, reivindicando educación, instrucción y privilegios sociales, como trabajo y profesión, además de acceso al voto. Fue en esa época que surgieron publicaciones femeninas en defensa de los derechos, un movimiento que aconteció en el interior de las clases medias y altas, liderado por mujeres letradas de mayor poder adquisitivo, que pretendían conseguir más libertad individual y social.

La prensa femenina se fortaleció durante las críticas a la Monarquía y a partir de la proclamación de la República en 1889, muchas mujeres, entre ellas algunas maestras primarias, escribieron en los diarios reclamando por más instrucción femenina, más escuelas, por el derecho a ejercer una profesión y por la concesión del voto.

Los tiempos republicanos y el fin de siglo mostrarían un progresivo cambio de la mentalidad femenina. A pesar de considerar el hogar como su verdadero espacio y el casamiento como garantía de su felicidad, las mujeres comenzaban a cuestionar esos principios. Centenas de años de dominación no serían extintos tan fácilmente, a pesar de los nuevos valores políticos y sociales. La intervención femenina ejercía una acción moralizadora en el seno de la sociedad y servía para mantener la unidad de la familia y la Patria. La función materna no sería simplemente biológica, sino principalmente social y patriótica. Era ésta una representación de la mujer burguesa educada que se habría radicado en las ciudades, abandonando las distantes estancias (su antigua morada) y que ahora, transitaba en el espacio público, en el mundo social y de la políti-

ca.

En el ambiente urbano e industrializado en que las mujeres pudieron dar el impulso inicial para la emancipación, la educación revistió gran importancia. Para actuar significativamente en esta nueva sociedad, se requería una mujer capaz de luchar por sus derechos y cuestionar los papeles sexuales naturistas, sin descuidar el contrato materno y doméstico. Esa era la vía a través de la cual podrían conquistar el espacio público, revalorizando su trabajo en el hogar y su responsabilidad en la educación de las futuras generaciones. Al reivindicar el espacio público resaltaban la importancia de lo privado en la vida de los hombres, revelando una ambigüedad cubierta de conflictos. Si por un lado reclamaban por derechos y libertades, por otro no renegaban de la maternidad como verdadera misión femenina, sobreponiendo ese «*deber sagrado*» por encima de otros deseos. Al mismo tiempo se divulgaba la idea de que la competencia en el hogar era determinante para la competencia profesional y para la relevancia de la participación política, es por eso que la instrucción se imponía como una gran prioridad.

El desarrollo de la prensa femenina fue una consecuencia de esa ambigüedad y de las tensiones del período, configurando un momento en que el recato y la privacidad del mundo de la casa pasaron a ser expuestos públicamente.

Para la adquisición de una mayor visibilidad de las mujeres y el reconocimiento de su importancia en el destino de la nueva sociedad modernizada y urbanizada, el papel de la prensa femenina fue determinante. La divulgación que se dio sobre los anhelos femeninos mostró que existía en todos los lugares una insatisfacción que necesitaba ser atendida. El santuario del hogar y la santificación de la maternidad no eran cuestionados, pero sí los meca-

nismos de desigualdad que asignaban a la mujer papeles secundarios en el espacio público y las relegaba de las instancias de poder. Había ahora una nueva visión a ser cumplida, es decir, informar al público sobre las necesidades femeninas y proclamar la no aceptación de los papeles sexuales tradicionales.

La emergencia de esa nueva mujer debería ir acompañada de una educación adecuada que la preparase para los cuidados del hogar y posibilitase también su inserción profesional.

A pesar de ello, no fueron pocos los que se opusieron a la idea de mujeres instruidas y profesionalizadas, principalmente el sector católico ultraconservador que veía a la instrucción femenina como una amenaza. En ese momento los colegios católicos representaban el entrecruzamiento de tres fuerzas sociales: la Iglesia, el Estado y la oligarquía, y la prensa católica, mantenida por la Iglesia y coherente con su conservadurismo, fue contundente en su recusa de liberar a la mujer por la vía de la instrucción⁽¹⁶⁾.

En el análisis del pensamiento transmitido por la prensa educacional y femenina del período, no existen indicadores de un ideal que asignara solamente a las mujeres el papel de educadoras de la infancia como aconteció, por ejemplo, en los Estados Unidos, a través de los principios pregonados por el educador norteamericano Horace Mann desde el siglo XVIII.

Los discursos solemnes transcritos en la *Revista de Ensino*, son dirigidos a los señores profesores y señoras profesoras, lo que permite afirmar que había hombres en el Magisterio Primario y en la Escuela Normal.

Las fotos de la época muestran inclusive, un número significativo de profesores normalistas en las sesiones solemnes y presentes en los álbumes de graduación. Aún así, las mujeres desde el

principio fueron mayoría en la enseñanza.

La demanda por la Escuela Normal por parte del segmento femenino fue un proceso que no pasó desapercibido para los órganos oficiales que constataron que en Brasil acontecía lo mismo que en el exterior. Esa búsqueda se atribuyó a una verdadera vocación para el magisterio y a la necesidad de miles de muchachas de encontrar un medio de subsistencia y autonomía financiera. Refiriéndose a las Escuelas Normales, Sampaio Dória, el 12 de enero de 1918 señala lo siguiente:

“...la necesidad que tiene el Estado, de transformar la mayor parte de ellas en escuelas exclusivamente femeninas, dejando de lado algunas mixtas. Educaríamos así mayor número de muchachas para el magisterio, lo que sólo podría traer ventajas para la enseñanza y la educación de las muchachas paulistas que no encuentran en el Estado otros establecimientos de enseñanza secundaria para educarse”⁽¹⁷⁾.

El gran número de mujeres que enseñaban en las clases del primario era visto con agrado por los dirigentes del Sistema Escolar. Sin embargo, la incidencia de los atributos de misión, vocación o sacerdocio, como el desempeño de la docencia no se refería solamente a las mujeres, sino al profesorado en general. Profesores y profesoras estaban imbuidos del «deber sagrado» de conducir las nuevas generaciones por el camino de la educación y la instrucción, los cuales llevarían a su vez al progreso de la nación.

Al final de la primera mitad del siglo, a pesar de algunas conquistas y la feminización del magisterio poseía un carácter irreversible, algunas voces masculinas disonantes se hicieron oír.

La revista educacional **Formação**, publicada en Río de Janeiro y con sucursal en San Pablo se refería en el 1º Congreso Nacional de Salud Escolar, en una moción dirigida al Sr. Presidente de la República el 5 de marzo de 1941, a la escuela como vehículo propagador de la higiene, el mantenimiento y la restauración de la salud de la infancia y la adolescencia. Se consideraba al maestro como agente determinante para tornar al medio escolar propicio a todas las intervenciones de orden higiénico y médico, siendo el elemento decisivo para la efectivización de la educación sanitaria. Por lo tanto se aseguraba que las escuelas de formación del profesorado primario debían atraer más hombres a sus cuadros, mejorando las condiciones técnicas y económicas de esos “*plasmadores de nacionalidad*”, dado que el magisterio debería ser para el maestro “*antes un sacerdocio que un calvario*”. También se afirmaba que si el magisterio se tornase una profesión mejor remunerada, el maestro primario elevaría su prestigio, obteniendo una consideración oficial que aún no tenía, por consiguiente las escuelas atraerían los elementos masculinos absolutamente necesarios para una educación completa, dado que el profesor masculino, más experimentado en la lucha por la vida, dispondría de mayores recursos para ejercerla.

La intención de recluir a las mujeres nuevamente en el hogar tenía como principal argumento la familia y la certeza de su desagregación si éstas continuaban ejerciendo el trabajo fuera del espacio doméstico.

Se trataba de transmitir una imagen que traslucía el deseo de preservar la domesticidad a toda costa. Desde ese punto de vista, cualquier profesión, además de retirar a las mujeres del hogar, presentaba otro aspecto negativo que era el de impedir nuevos ca-

samientos, pues cada mujer que ocupaba un empleo dejaba sin éste al hombre, que por tal motivo no se casaba. Aseguraban que la independencia económica femenina daría a las mujeres una situación de libertad que las haría desistir de los encargos del matrimonio, con lo cual podrían limitar o eliminar el número de hijos. Además, la disminución de los casamientos representaría un riesgo social para el país, que precisaba de hombres fuertes para su desarrollo.

Aún así, el magisterio ya se había consolidado como trabajo femenino y representó una de las primeras conquistas de las mujeres para adquirir independencia financiera y mayor libertad personal.

Consideraciones finales

El análisis de la prensa periódica educacional y femenina no revela la feminización del magisterio como resultado de las reiteradas reivindicaciones de las mujeres por ocupar un espacio profesional. Su contenido muestra a Brasil como un país que omitió la educación femenina y fue resistente a su salida del espacio doméstico. Esa prensa revela una masculinidad impuesta a la sociedad como modelo normal y los hombres dirigiendo la nación y la vida de las mujeres. También se puede leer entre líneas un avance sutil de las mujeres en dirección a un espacio profesional, progreso que pudieron conquistar sin luchas mezquinas y desgastantes, lo que permitió mantener el casamiento como aspiración suprema de sus vidas. Si, al principio, la educación les fue vedada y considerada inútil para lo que de ellas se esperaba, ejercer el oficio de enseñar representó el primer paso para su inserción en el mundo laboral.

El acceso a la profesionalización, representada por el magisterio, fue naturalmente causado por una cierta apertura de una sociedad que se modificaba cultural y económicamente. El arribo del contingente femenino al magisterio significó la necesidad de la contribución femenina en una organización familiar, aunque todavía patriarcal, mostraba indicios de cambios al interior del hogar. El magisterio era la alternativa posible para afrontar las necesidades económicas, a pesar de estar encubierto bajo el apelativo de misión o vocación. Ser maestra significaba, además del trabajo remunerado, apropiarse de una cultura y de conocimientos necesarios para la vida, esto aconteció bajo la resistencia del sector masculino dominante, por más que se intentó afirmar que la ocupación del magisterio fue una concesión de los hombres hacia las mujeres.

A pesar de algunos cambios en la mentalidad, el magisterio no fue tan fácilmente accesible para las mujeres como siempre se creyó. El trabajo femenino en el magisterio primario también significó el resultado de luchas femeninas en el camino de su profesionalización, se constituyó en el punto de partida para otras profesiones y para el logro de la libertad personal. Su feminización no contribuyó para su desvalorización pues, a pesar del prestigio obtenido por el trabajo intelectual en un país de analfabetos, la profesión ejercida tanto por hombres como mujeres nunca contó con remuneración adecuada.

Del análisis de la prensa educacional y femenina se infiere que ésta permitió la emergencia de mujeres subyugadas por la supremacía masculina, realizando esfuerzos para ocupar lugares en la vida social y en el mundo del trabajo. Al atacar el discurso de la domesticidad y aplicarlo al ejercicio del magisterio consiguieron

ocupar un espacio que les permitió posteriormente una mayor disposición profesional. En tanto la prensa educacional que trataba de asuntos directamente vinculados a ellas, las ignoraba como sujetos históricos ejerciendo una profesión, la prensa femenina permitió que su presencia fuese realizada, aunque encubriendo el discurso masculino de destinarlas simplemente al mundo de la domesticidad.

Los periódicos femeninos, escritos y dirigidos por mujeres pertenecientes a las clases privilegiadas, constituyeron una vanguardia que se arrogó la prerrogativa de cuestionar el orden social y las estructuras culturales que normatizaban su vida y su destino. Hubo momentos en que se fundió con la prensa educacional en reivindicaciones comunes, aliándose a los reclamos y denuncias.

Distanciándose también cuando las protestas femeninas se apartaban del discurso normativo vigente, revelando el conservadurismo del cual se revestía la educación y la dominación masculina en ese campo. Entre las propias mujeres nunca hubo unanimidad respecto de las cuestiones feministas y educativas. En realidad las mujeres que participaban activamente en el espacio público que la prensa posibilitaba ocupar, eran excepciones en el universo femenino de la época y representaba una elite letrada, de mejor poder económico, con acceso a los bienes culturales y materiales de la sociedad.

La prensa educacional y femenina muestra a Brasil como un país poco preocupado en relación a la educación de las mujeres y resistente a su salida del espacio doméstico. Se observa en la prensa educacional una masculinidad construida e impuesta a la sociedad como modelo normal por excelencia. Más también es posible leer en los «espacios en blanco» sobre el avance sutil de las muje-

res en dirección a un campo profesional que pudieron conquistar sin luchas desgastantes y que les permitió mantener preservada la maternidad, su destino manifiesto y el mundo de la casa como suprema aspiración. La prensa femenina posibilitó romper con la invisibilidad, expuso sentimientos y aspiraciones, exhibió reivindicaciones y mostró que éstas eran justas consiguiendo además que la sociedad, eminentemente masculina de la época, dirija su mirada a las necesidades femeninas. Serían éstas algunas tímidas tentativas para las primeras protestas de eliminación de las desigualdades entre los sexos, ya que a partir del magisterio, nuevos espacios fueron gradualmente conquistados.

Resumen En las primeras décadas del siglo, se desarrolló en San Pablo un tipo de prensa periódica que trató de cuestiones educacionales y estaba dirigida al profesorado y otra destinada al público femenino que, entre otros asuntos, discutía sobre la educación y la instrucción de las mujeres como medio para que éstas conquisten mayores derechos. Esos dos tipos de prensa en algunos momentos se unificaron tendiendo a reivindicaciones comunes y en otros se distanciaron en relación a las expectativas y a los papeles sexuales que debían ser desempeñados por los dos sexos. El análisis de esos dos tipos de prensa permitió una reinterpretación del período desde los puntos de vista allí representados, destacando la emergencia de un universo femenino hasta entonces encubierto en la domesticidad.

Palabras claves

Prensa; Educación; Magisterio; Mujeres.

Abstract In São Paulo, on the first decades of the century, it was developed a kind of periodic press that treated educational questions and was directed to the teacher and other destined for the feminine audience that among other topics, boarded to education and instruction for the woman like a way to conquer largest dues. Sometimes, those two kinds of press merged in common assertions and other times they were distanced in relation to the expectation and the sexual roles to be fulfilled by the two sexes. The analysis of these two kinds of press authorizes a reinterpretation of the period from the points of view there proposed, emphasizing the emergence of a feminine universe until then hidden in the home.

Descriptors

Press; Education; Teaching; Women.

NOTAS

1. “Por caminos sofisticados y sinuosos se forja una representación simbólica de la mujer, la esposa-madre-ama de casa, afectiva pero asexuada, en el momento mismo en que las nuevas exigencias de la creciente urbanización y del desarrollo comercial e industrial que ocurren en los principales centros del país, solicitan su presencia en el espacio público de las calles, de las plazas, de los acontecimientos de la vida social, en los teatros, los cafés, y exigen su participación activa en el mundo del trabajo”. En: Rago (1987, p. 62).

2. Jornal do Brasil, O feminismo no Brasil, 25 de abril de 1909, p. 7. CF Araújo, 1993, p. 67. La autora además observa que “a partir del fin de siglo, sin embargo, prospera la participación femenina en movimientos sociales y en la organización de la campaña sufragista que ganará impulso con la Gran Guerra (...). La incipiente prensa femenina tomó coraje. El periódico O sexo Feminino, que atravesaba dificultades para mantenerse en el mercado desde 1975, resurgió en 1889 con el nombre de **O Quinze de Novembro do Sexo Feminino**, alcanzando al año siguiente la circulación de 2400 ejemplares. A Família, fundada en San Pablo en 1888, se transfirió para Río y A Mensageira, revista editada en San Pablo a partir de 1897, tenía entre sus lectores una porción de la elite femenina carioca (...). El debate se intensifica pero la propaganda feminista, aunque gana adeptos, tiene una repercusión restringida entre las elites. Los valores conservadores neutralizan la influencia internacional, resaltando las particularidades culturales y la personalidad adversa de la mujer brasileira”.

3. O Médico do Povo, Río de Janeiro, 6 de marzo de 1864, p. 3.

4. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1911-1912, p. 69/71.

5. Catani, Denice B., 1989.

6. “A partir de mediados del siglo XIX, la ciudad de Río de Janeiro presenció el surgimiento de una infinidad de periódicos y revistas dedicadas a la familia y a la mujer. Ese tipo de prensa, medio de comunicación de gran importancia en la construcción de la esfera pública, dividió con el libro el espacio de los cestos de costura. Sin embargo esos periódicos

dicos no se limitaron a difundir los romances de la época bajo la forma de folletines. Dirigidos a la familia y especialmente a la mujer (objeto de su discurso y su principal interlocutora) tornaron posible el desarrollo de un espacio cultural (a través de la prensa) en el cual la subjetividad originada en la esfera íntima de la familia era cada vez más tematizada (...)” Bicalho (1989, p. 83).

7. Datos encontrados en el Diario O Estudante, publicación periódica mensual en San Pablo, dirigida por Menotti del Picchia. En 1890 Minas Gerais era el estado más poblado con 3.184.099 habitantes, seguido por Bahía con 1.919.802 y San Pablo se encontraba en tercer lugar con 1.384.750 personas.

En 1940, San Pablo ya estaba en primer lugar con 7.239.711 habitantes, seguido por Minas Gerais con 6.798.647 y por Bahía con 3.938.909. San Pablo, diciembre de 1943, p. 20

8. Ella, revista femenina, quincenal, ilustrada, en el artículo de apertura de su Nº1, publicado el 15 de abril de 1936, con autoría de Mario Guastini, ex director del Jornal do Comercio. La revista era dirigida a un público de elite, impresa en papel de excelente calidad, tenía como intención proveer el mercado editorial brasileño que buscaba sus principales revistas en Europa desde principios de siglo. Apparentemente, la revista fundada por el Conde de Narvásquez tuvo corta duración, poco más de un año. Tenía principalmente modas parisinas, sección de cine, arte, cuentos, poesías, jardinería, consejos de belleza y culinaria entre otros.

9. “Los títulos se sucedían. Entre la moda y la literatura dos incentivadoras de la fantasía la prensa femenina brasileira caminaba. Con nombres de flores, animales graciosos, todas metáforas de la figura femenina o mencionando la mujer y sus objetos, tuvimos en Río, San Pablo y otras ciudades, A Camélia, A Vioteta, O Lírio, A Crisálida, A Borboleta, O Beija Flor, A Esmeralda, A Grinalda, O Leque, O Espelho, Primavera, Jornal das Moças, Eco das Damas y así sucesivamente”. Buitoni (1986, p. 40).

10. Cf. Bernardes (1981) y Hahner (1981).

11. Rago considera que la Revista Feminina, “...había tenido una larga duración, aproximadamente 22 años, lo que provocó que al-

gunos la considerasen la primera revista femenina de peso, alcanzando un número significativo de lectores en todo el país, sin embargo, no llegó a constituir un movimiento feminista propiamente dicho, ni consiguió llevar a las mujeres a las calles como ocurrió con las sufragistas inglesas, o como las activistas norteamericanas, siempre elogiadas” (p. 79).

12. Revista de Ensino, agosto de 1903, p. 206. Más adelante el articulista Gabriel Ortiz comentaba: “Quién, pues para su familia garantiza el pan de mañana? Cómo detener de los ojos de la tierna esposa la lágrima que burbujea a la hora de la desesperación? Y la tranquilidad del hogar, cómo se reestablece?”.

13. Revista de Ensino, junio de 1912, p. 71.

14. Revista De Ensino, abril de 1902, p. 23.

15. Del Relato de la maestra pública de Sorocaba, María Flora de Suoza, el 1º de octubre de 1855. Cf. Manoel (1988, p. 112).

16. Manoel, op. cit..

17. Anuario do Ensino de São Paulo, São Paulo, 1918, p.283. Comentario de Sampaio Dória (relator), Américo de Moura e Plínio Barreto, el 12 de enero de 1918.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, R. M. B. (1993) **A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro Republicano**. Rocco, Rio de Janeiro.

ANUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1911, 1912, 1918.

BERNARDES, M. T. C.C. (1988) **Mulheres de Ontem? Rio de Janeiro: século XIX**. T.A. Queiroz Editor, São Paulo.

BICALHO, M. F. B. (1989) “*O Bello Sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX*”. En: COSTA, A. de e BRUSCHINI, C. (orgs.) **Rebeldia e Submissão: estudos sobre a condição feminina**. Vértice, São Paulo.

- BITTONI, D. S. (1986) **Imprensa feminina**. Ática, São Paulo.
- CATANI, D. B.(1989) “*Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo, 1902/1918*”. **Tese de Doutorado**. FEUSP, São Paulo.
- ELLA (1940) Revista, São Paulo.
- O ESTUDANTE (1943) Revista, São Paulo.
- FORMAÇÃO: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 1941.
- HAHNER, J. E. (1981) **A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. Brasiliense, São Paulo.
- MANOEL, I. (1988) “*Ap. Igreja e Educação Feminina: os colégios das irmãs de São José de Chambery (1859/1919)*”. **Tese de Doutorado**. FFLCH, USP.
- O MÉDICO do POVO (1864) Revista, Rio de Janeiro.
- RAGO, M. (1991) **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- REVISTA de Ensino. São Paulo, 1902/1918.

La utopía como horizonte de la crítica y de la transformación de las prácticas educativas *

Andrea Díaz **

Introducción

La cotidianeidad de lo nuevo se instauro con tal facilidad que, para percatarnos de la polaridad que los términos transformación y utopía parecen connotar, fue necesario que la trama de la actualidad fuese invadida por aquello que algunos apodan de rememoración nostálgica: la vinculación íntima entre transformación y utopía en el horizonte del pensamiento moderno.

La utopía nutría, impulsaba y daba sentido a las transformaciones sociales. Y esto no es patrimonio exclusivo de ciertas tradiciones teóricas, generalmente emparentadas al pensamiento crítico radical o “progresista”. Para constatarlo se podría acudir al ámbito de la reflexión académica o al de las teorías científicas, o aún al de la militancia social. Lo cierto es que muchas de nuestras

* Este artículo es una versión corregida de la ponencia presentada a las Jornadas Nacionales “La escuela: entre la transformación y la utopía”, organizada por el Programa de Maestría y Doctorado en Educación, UNCPBA/UNICAMP, marzo de 1997, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Argentina.

** Prof. en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de Pedagogía del Área Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Correspondencia: e-mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

más modestas nociones del sentido común, de nuestro hacer y pensar el presente tenían como telón de fondo esta íntima ligazón.

Más aún si nos posicionamos en lo que profesionalmente se constituye como nuestro hacer y pensar, es posible constatar la intimidad de estos conceptos en la modernidad, a tal punto de ofrecerse como ejes vertebradores de las teorías y prácticas pedagógicas, como a-priori desde donde los discursos cobran sentido y significación. Pero no es menos cierta también la mutación cualitativa que el término «transformación» ha sufrido. En este sentido, cuando en la actualidad se plantea revertir la crisis educacional, el campo de posibilidad de la acción transformadora dista mucho de aquel horizonte trazado por la modernidad y pareciera obedecer más a iniciativas signadas por una racionalidad estratégica.

El problema de la educación en crisis no se agota en el análisis y diseño de variables de calidad, en la intensificación, reducción, o reconversión de algunos de los componentes del subsistema educativo. Lejos de negar el valor y la significatividad de estos planteos, aspiramos a mirar con otra óptica -el enfoque filosófico de la educación-, en la certeza de que éste es capaz de develar los patrones de racionalidad que constituyen la práctica educativa. Al decir esto, compartimos con Young la caracterización de la crisis como crisis que afecta a la racionalidad educacional, concretamente “a la capacidad de gestionar los problemas de racionalidad educativa” (Young, 1989). El sentido de la educación, su valor en la constitución de sujetos morales, su estrecha labor en la configuración de experiencias históricas posibles, en fin, la construcción y reconstrucción del modo de vida social no siempre es un elemento de análisis y de crítica frente a las innovaciones educacionales.

La necesidad de este abordaje está justificado en el recono-

cimiento de la naturaleza dual de la institución escolar. La misma, por el carácter social de sus funciones, responde a los imperativos sistémicos y del mundo de la vida. Respecto al primero, a través de la conservación y mantenimiento del orden social mediante la distribución de conocimientos. Con relación al segundo, en la transmisión de esquemas interpretativos y valores que configuran los mundos vitales a fin de posibilitar el cambio y la crítica (Gimeno Lorente, 1994). Reproducción a través de la transmisión e innovación mediante el ejercicio de la crítica son los ejes vertebradores de la experiencia educativa escolar en nuestra modernidad.

Ahora bien, y puesto que es la distinción casi excluyente entre utopía y transformación la que nos ocupa, -como modos disímiles de pensar y proyectar el futuro de la educación escolar-, si la crítica es una de las funciones de la institución escolar, ¿qué estatuto asume ésta en el sistema educativo actual? ¿a partir de qué horizonte ético-normativo se posiciona la crítica? Estas preguntas nos parecen relevantes si se piensa en la disolución del horizonte utópico que sostenía y fundamentaba gran parte de la tradición crítica moderna, o bien en la creciente valoración que de los aspectos estratégicos se hace al momento de hablar de transformar la educación.

Se intentará abordar los aspectos teóricos de la vinculación entre transformación y utopía en el seno de la constitución epistémica de la modernidad. Del mismo modo, se rastreará su ruptura en las críticas que ha sufrido la idea de utopía en el marco de los intentos de crítica radical a la razón. Por último, se presentarán algunos interrogantes acerca de las posibilidades del ejercicio de la crítica al margen del horizonte utópico y cómo se vería afectada la capacidad de transformación real de las prácticas educativas.

Transformación y utopía en el marco de la modernidad educacional

La ruptura con la tradición, con el mundo feudal, con las concepciones religiosas y metafísicas del mundo, con el pasado en pleno sentido, exigió no sólo un nuevo modo de ver la historia sino además un modo eficaz y novedoso de regirla y dominarla. La actualidad se erigió en problema de la filosofía, y la crítica el procedimiento por excelencia que tamizaba la historicidad del presente, resguardándolo de lo efímero, de lo meramente novedoso.

Quien plantea el problema de modo más acabado en el ámbito de la filosofía es Hegel, al definir la subjetividad como sostén constitutivo de la modernidad. “El principio del mundo reciente es en general la libertad de la subjetividad, el que puedan desarrollarse, el que se reconozca su derecho a todos los aspectos esenciales que están presentes en la totalidad espiritual” (Habermas, 1989, p. 28). La subjetividad es el modo de relación del sujeto consigo mismo, la autoconciencia. Este principio es el que posibilitará ejercitar la crítica como síntoma distintivo de la nueva época.

La conciencia del tiempo moderno está plagada de figuras que aluden a su movimiento: progreso, revolución, crisis. La radicalidad y novedad del tiempo se siente en la necesidad de autocomprensión: ¿qué es el presente? ¿cómo nombrarlo? ¿cómo y hacia dónde regirlo? El autocercioramiento crítico del presente se agudiza hasta el punto de percibirse como problema filosófico.

Frente a esto, la figura de la utopía que se erige está embarcada, al decir de Foucault, en una traslación novedosa. A diferencia de la clásica que se presentaba como “ensueño sobre el origen”, ahora se refiere “al ocaso del tiempo más que al alba”. “El

gran sueño de un término de la Historia es la utopía de los pensamientos causales, así como el sueño de los orígenes es la utopía de los pensamientos clasificadores” (Foucault, 1966, p. 257). El “término de la historia” hace alusión al final, en tanto etapa última y superadora de las demás, y al fin entendido como sentido de realización o plenificación de la historia.

Lo cierto es que la utopía, como un gran sueño, es quien da sentido a las prácticas modernas. Apel precisa la distinción entre la idea regulativa o ideal y una utopía concreta. La primera, se enmarca en la dialéctica especulativa de la historia de Kant y “es algo al cual no puede corresponder concretamente nada empírico”. Esta concepción de progreso histórico está fundamentada éticamente a partir del postulado “de intentar una y otra vez contemplar la historia como un progreso posible, con el fin de comprometernos en la realización de esta posibilidad sin tener por lo tanto ninguna garantía del éxito del progreso”. La tradición de utopía social, que hunde sus raíces en Hegel y Marx, “ha sugerido de manera más o menos explícita que el ideal o idea regulativa de una comunidad humana también podría ser algo históricamente realizable” (Apel, 1994, p. 46).

Más allá de cómo estos modos de entender la utopía operan en el seno de la historia, lo que permanece inalterable es la necesidad que de ellas se tiene para pensar, evaluar y direccionar de modo crítico el presente. Es también la utopía quien demarcará el sentido de las teorías y prácticas sociales. En el ámbito de la educación las utopías de perfección, referidas al sujeto pedagógico, o más aún a los destinos en los que estos sujetos actuarían, es uno de los dispositivos epistémicos distintivos de la modernidad educacional.

Muchas de las controversias en el ámbito de la pedagogía

tenían por objeto la direccionalidad de la acción pedagógica. Esto, que habla de la politicidad que la práctica escolar asume en la modernidad, ha sido realizado bajo distintos matices teórico-políticos: formación del ciudadano, educación integral, trascendencia humana, emancipación, civilización y progreso, desarrollo de los recursos, liberación de los oprimidos y, de un tiempo a esta parte: mejoramiento de la calidad de vida, educación con equidad, etc.. Cada una de ellas reclama para la formación individual y/o colectiva, cierto matiz crítico capaz de posibilitar el buen logro de la finalidad. Sin entrar en detalles acerca del alcance de la crítica en las distintas teorías pedagógicas, lo cierto es que se comparte la certeza moderna de que sólo una subjetividad bien formada, educada, es capaz de alcanzar su plenitud en la historia.

La educación -que no es un fin en sí mismo sino más bien un medio, un momento necesario en la consecución de la utopía- se le brindará al hombre como el destino por excelencia, como única esperanza desde donde trascender lo limitado de su temporalidad y de su ser. En la finitud de su existencia el hombre encuentra su razón de ser, el por qué de su pensar y de su actuar, su “razón iluminada”.

Incluso el planteamiento del problema metodológico en el ámbito educativo es posible a partir del «sueño de un término», de la utopía como operador estratégico de los pensamientos causales que la modernidad instaura. La creencia en la viabilidad del producto a lograr, como así también en el necesario proceso que lo mediatiza, son pensables a partir de la instauración de un modo de conocimiento que opera causalmente.

La «causa» que la modernidad privilegiará en la explicación de la transformación de los hombres, será la naturaleza del

saber. La historización del saber posibilitó entenderlo como un modo de acercarse al mundo y transformarlo. El conocimiento y el método como mediadores de un proceso de transformación individual y colectiva orientado por la utopía, y sostenido por un sujeto con atributos trascendentales, delimitan el horizonte del problema educativo moderno.

Los intentos de crítica a la utopía

Los embates a la utopía vienen de la mano de los intentos de crítica que efectúa el pensamiento postmoderno a la razón. Lo novedoso de esta crítica es la radicalidad de su pretensión, distinguiéndose de aquella que, desde Marx a la Escuela de Frankfurt, centraban sus objeciones en la racionalidad instrumental amparados en un concepto de razón que plenificaba su sentido, precisamente, en la crítica y la utopía.

Los argumentos de la postmodernidad⁽¹⁾, en el sentido de Lyotard, centran su crítica en la creciente pérdida de legitimidad y cohesión social de las utopías o relatos. La naturaleza del lazo social moderno encontraba en estos relatos fuerza legitimadora, pero la condición postmoderna de la cultura disuelve y fragmenta el tejido social, siendo incapaz de contener la razón, la multiplicidad de demandas y aspiraciones particulares. Los relatos pasan de sueño a pesadilla, revelándose como discursos totalitarios, normatizantes, monológicos y logocéntricos; aflorando y manifestándose en el terreno de la teoría y de práctica social lo segregado de la razón, lo Otro negado y oculto que puede finalmente emerger en el contexto de su crisis.

Gran parte de la llamada postmodernidad centra sus argu-

mentos de abandono de la razón en lo que ha sido su dinámica de funcionamiento, o el modo de operación histórica que esa razón ha asumido. Es conocida la réplica de Habermas a esta postura: precisa la distinción entre razón y racionalización y avanza en la reconstrucción de la primera a partir de las posibilidades de la acción comunicativa y apelando a las potencialidades críticas que encierra el mundo de la vida.

Sin embargo, lo más importante para el tema que nos ocupa es que del abandono ex profeso que la postmodernidad hace de las normas, los principios y las utopías en favor de una lectura menos sesgada de la realidad, deviene en un criptonormativismo al no poder estos discursos dar cuenta de sus fundamentos normativos (Habermas, 1989).

La crítica a la utopía, y esto es compartido tanto por el pensamiento moderno y postmoderno⁽²⁾, siempre viene amparada por la necesidad de conocer la realidad tal cual es, por eso se proclama como crítica liberadora de la arbitrariedad del mito, de la religión, de las ideologías, del discurso, de la razón. Esta actitud humanista que acompaña la lectura de la realidad se completa con la instauración de una nueva “racionalidad” que descansa en la neutralidad del mercado, en el bien común, en la emancipación hedonista de la individualidad, etc..

En este intento, una vez más, seguimos atrapados en el problema que la modernidad instaura: ¿cómo nominar el presente? ¿desde dónde y cómo regirlo? Pero desde un contexto que exalta una individualidad lindante a la despreocupación por el otro: ¿podemos mantener este «presente» que nos contiene, en el sentido moderno? Más aún, ¿podemos seguir afirmando que nuestra tarea se articula entre «decir el presente y el pensar de otro modo»?

La respuesta a estas preguntas suele embarcarse en la disyuntiva que simplifica el debate en torno a la razón: puede ser “nostálgica” o bien “pragmática”. Sin embargo, la pregunta acerca de la posibilidad de conocer y transformar el presente siempre aflora, quizás por la insatisfacción de las respuestas, quizás por la necesidad ontológica de la que nos habla Freire (1993). El problema que la crítica a la utopía nos plantea es, entonces, la posibilidad de pensar una actualidad que poco importa cómo es y cómo puede llegar a ser, puesto que no poseemos marcos interpretativos para leer los signos de los tiempos.

Creemos que la discusión acerca de la necesidad o no de utopías no puede circunscribirse a la probabilidad de su ejecución puesto que la historia parece demostrar que este camino es también el de su liquidación. Su naturaleza primaria en la constitución epistémica de la modernidad es otra: fijar sentidos, imaginar lo real de otro modo. Y es cierto que este ejercicio de imaginación deberá encontrar caminos que recuperen la alteridad, dialoguen con la diferencia y reconstruyan la razón por caminos no monológicos.

En todo caso, ante la muerte del último mito, aquel que la secularización ilustrada no pudo superar, si finalmente se radicaliza al extremo la proclama acerca de la muerte del Logos como inicio de la liberación del sujeto, ¿estamos dispuestos a asumir la orfandad de pensar sin destino, sin la certeza de un horizonte de legitimación?⁽³⁾ La liberación del último mito, el de la emancipación e identidad del sujeto, es al mismo tiempo, la liberación de las ataduras que la razón occidental impuso al sujeto racional.

Pensando ahora en la institución escolar, ¿para qué formamos sujetos críticos? O en términos más pedagógicos: ¿por qué fomentar y ejercer las funciones de discernimiento y de crítica, y

las posibilidades de creación en un mundo donde cada vez menos compete a los hombres “pensar de otro modo”? ¿Para qué fomentar proyectos institucionales consensualmente elaborados, que recreen la experiencia, los valores y las aspiraciones de nuestros mundos de la vida que prácticamente no van a ser “registrados” por el sistema?

La sensación de incertidumbre que nos invade y a partir de la cual hoy se intenta elaborar y brindar una propuesta educativa⁽⁴⁾, tal vez no sea nueva en sí misma. Al asumir plenamente el presente como su única posibilidad de acción, el hombre moderno se enfrentaba a lo desconocido, a lo nuevo por excelencia. La distancia que nos separa, está referida a nuestra carencia de horizontes desde donde pensar y gobernar el presente y la sensación de imposibilidad que ahora tiñe su búsqueda.

Los límites de la crítica: hacia nuevas formas de ejercicio crítico

En el ámbito educacional, este imperativo crítico –no siempre exclusivo de las llamadas “teorías críticas”– es uno de los pilares rectores de la actividad formativa. Una mirada a las teorías pedagógicas más contemporáneas, demuestra que todas se amparan en cierto concepto de crítica. El alcance de las mismas, sus modos de vinculación y ejercicio, sin embargo, varían.

También en este ámbito, podríamos distinguir dos tipos de crítica. Por un lado, las críticas de las teorías provenientes de la tradición filosófica del marxismo, que exaltan la arbitrariedad de la acción y del saber educativo, revelan un sujeto condicionado, cuando no constituido, por prácticas ideológicas, y una institución

escolar funcional a los procesos de reproducción social.

Otra perspectiva crítica es la que recoge los aportes de la postmodernidad en el campo educativo. Esta tradición, si bien diversa, concentra sus esfuerzos en socavar algunos postulados de la modernidad pedagógica. La deconstrucción del sujeto como modo subjetivación-objetivación, la constitución de las disciplinas como analítica de la verdad, las críticas a las grandes narrativas que funcionan como legitimantes de las finalidades educacionales, la escuela como institución de encierro al servicio de la producción de saberes que generarán las ciencias del hombre, son sólo algunos de los análisis críticos que se efectúan desde esta perspectiva.

Ambas, si bien con consecuencias prácticas diferentes⁽⁵⁾, cuestionan elementos importantes de la tradición educativa moderna. La crisis educativa, en el ámbito de la teoría pedagógica, se expresa y manifiesta precisamente en la pluralidad de conceptos, discursos y abordajes que surgen al estallar los dispositivos del discurso pedagógico moderno. Surgen como lo reprimido, como la heterogeneidad negada que se contrapone a lo normal, o bien como el límite discursivo a una realidad que gana riqueza en su complejidad. Estudios que versan sobre las diferencias culturales, raciales, sexuales, sociales no hacen otra cosa que mostrar cómo la racionalidad moderna negó las diferencias en nombre de una legalidad arbitraria, al tiempo que muestran la insuficiencia teórica y conceptual de las ciencias y la imposibilidad de intervenir en una realidad que no responde a las concepciones clásicas de la política.

En el campo de la práctica educacional, es posible comparar con Young el diagnóstico de esta crisis como crisis de motiva-

ción si se piensa en los actores del proceso educativo y la sensación que cada nuevo intento de reforma o solución representa. El arsenal de métodos, enfoques, teorías, recursos, estrategias y conceptos que acompañan a las propuestas conlleva, más allá del grado de eficacia alcanzado, la sensación de pérdida de sentido. No sabemos con certeza el rumbo educativo, ni el sentido de la tarea docente, ni para qué sirve en realidad la escuela.

Anteriormente hacíamos referencia a la multiplicidad de alternativas y lineamientos que pretenden abordar la crisis educativa. Los mismos tienen por denominador común una modalidad de ejercicio de la crítica que denominaremos inmanente. La misma está caracterizada por remitir al horizonte dibujado por la modernidad pedagógica respecto a la función social de la escuela, al valor del conocimiento, de los métodos y de la constitución social de los sujetos.

Young (1993) define la crítica inmanente como

“un análisis históricamente locativo, falible, del conjunto particular de relaciones y de cómo éstas estorban a una resolución de problemas más racional (...) pero la senda de la crítica inmanente es una senda rocosa como el mismo Habermas descubrió, porque sólo funciona dentro de la postura filosófica sometida a crítica, y por tanto dentro de sus limitaciones”.

El círculo se cierra si pensamos que esta crítica teórica, por un lado, no escapa a los presupuestos de los cuales se está debatiendo su crisis y a los que intenta brindar soluciones; por otro lado, pretende dar cuenta de una realidad en un marco interpretativo que ha renunciado a toda postulación axiológica. En palabras de

Habermas (1992): “La filosofía se ha despojado de su pretensión metafísica, pero en el cientificismo dominante se destruyen también las construcciones ante las cuales debía justificarse una mala realidad”. Por tal motivo, recuperar la relación entre crítica y utopía será esencial para el ejercicio de la crítica al modo de racionalidad educativa.

La labor intelectual signada por la crítica inmanente y sus propuestas de superación podría asemejarse a la situación descrita por Adorno (en Tübingen, 1994) hacia la década del '50, quien caracteriza la “educación” como “semieducación”, en tanto expresión negativa y enajenada, producto del mismo desarrollo social.

“El espíritu hace lo correcto socialmente cuando no se destruye cayendo en una identidad indiferenciada con la sociedad, de modo que el anacronismo está en la época: aferrarse a la educación, luego de que la sociedad le ha quitado piso. Empero, ella no tiene ninguna otra posibilidad de supervivencia que la autorreflexión crítica sobre la semieducación, para la cual se ha convertido en necesaria” (p. 89).

Es decir, sólo pareciera perdurar en tanto ejercicio cuya finalidad se agota al mostrar las faltas de la idea criticada.

Este marco obliga a repensar gran parte de la crítica que, compartiendo un mismo horizonte político, exaltan emergentes que expresan “lo otro” de la razón. Al respecto, nos preguntamos si signados por un ejercicio inmanente de la crítica podemos encontrar respuestas eficaces a la crisis educativa. Esta pregunta es relevante si intuimos aún manifestaciones unívocas, cuando no excluyentes, en el campo educativo. ¿Puede garantizarse la otredad

del otro manteniendo la escuela el privilegio de brindar aprendizajes educativos, mediante una racionalidad objetivante y monológica? ¿Puede la escuela moderna reconstituir espacios que posibiliten, mediante acciones comunicativas consensuadas, ampliar el horizonte del mundo de la vida?

Los lineamientos que aquí se presentan intentan avanzar hacia otros ámbitos de ejercicio de la crítica. En parte es recuperar la noción de “teoría crítica” que propone Young entendiéndola como ejercicio y práctica de la crítica. Por tanto, no habría modo de dicotomizar la crítica de la idea de reconstrucción. Esto traza el horizonte diferencial de las críticas contemporáneas a la razón. El desafío de pensar una reconstrucción de los postulados de la racionalidad educativa moderna, extraer su núcleo normativo a la luz de la deconstrucción que de ella se ha efectuado, para así avanzar hacia estadios de “aprendizaje de la racionalidad” que revelen una comprensión más crítica de la razón y de sus manifestaciones.

Bien es cierto que esta reconstrucción descansa en la viabilidad de una racionalidad comunicativa capaz de reconstituir los espacios del mundo de la vida negados por la razón monológica. El desafío será pensar la posibilidad, o no, de entender las acciones pedagógicas como potencialmente comunicativas y la instrumentalización de las pretensiones de validez que ellas suponen en el ámbito de la teoría y práctica educacional.

La necesidad de utopías para el ejercicio de la crítica y la transformación educativa

La crisis de la utopía moderna tal vez tenga que ver con la manera de entenderla y el modo de realizar ese sueño, más que con

su existencia en sí misma. Su negación no ha sido otra cosa que su reinención, bajo nuevas formas y lenguajes, de una misma necesidad que tiene su origen en la condición humana. Como lo ha expresado Hinkelammert (1993) para el caso del pensamiento neoliberal, la anti-utopía conlleva necesariamente consecuencias utópicas y apela a “nuevas virtudes teologales” pero invirtiendo su sentido.

Esta comprensión unívoca, y si se quiere estratégica entre utopía e historia, hizo necesario recordar y precisar, que aquella más que prescribir un proyecto histórico solamente “traza el horizonte en el que todos los proyectos pueden ser criticados” (Schelkshorn, 1994, p. 30). En este mismo sentido es que Habermas (1989) afirma que el abandono de la utopía mas que la desacreditación de un destino social concreto, significa abandonar los ideales desde donde cotejar y juzgar una mala realidad.

Sin esta utopía, ¿cómo pensar que el presente puede llegar a ser de otro modo? La utopía, reinscripta como horizonte utópico, como inédito viable, es necesaria para criticar y transformar el presente. Pensar e intervenir en la realidad no puede ser tarea signada exclusivamente por lo posible. Definir lo político como el arte de lo posible, es empobrecer el horizonte de acción y transformación. Todo pensamiento autorreferencial está condenado a perpetuarse. Pero no tiene potencialidad crítica y transformadora. Si la valoración del presente se efectúa desde los parámetros y tendencias que en él se dan, ¿cómo evaluaríamos nuestra actualidad?, ¿cómo diferenciarnos de lo que se presenta como tendencia dominante? La pregunta es, ¿para qué entender el presente? ¿por qué cambiar o pensar de otro modo si todo lo posible es lo que es?

La vigencia del problema que nos ocupa, la necesidad de

recuperar la vinculación entre crítica y utopía para pensar el horizonte teórico de la transformación de las prácticas educativas, viene siendo avalada, en primer lugar por el contexto latinoamericano, como lo sostienen Freire y Dussel entre otros, donde estas preguntas siguen interpelando desde su proximidad por ser las «razones del Otro»⁽⁶⁾. En segundo término, porque la naturaleza de la «crisis educativa» exige reformulaciones que tienen más que ver con el sentido de la educación escolarizada que con mejoramientos didácticos y organizativos en sí mismos.

Respecto a esto último, el malestar profundo del sistema está más vinculado a la pérdida de legitimidad y de sentido de la práctica escolar que a la necesidad -apremiante por cierto- de mejorar los insumos: recursos didácticos, calidad de los contenidos, formación docente, edificios escolares. Esto es primordial, más aún cuando desde el discurso oficial sostiene cómo estos insumos por sí solos podrían resolver, de un modo bastante tecnicista, el problema educativo⁷.

Frente a esto, y reconociendo la naturaleza dual del sistema educativo, se torna necesario revalorizar las utopías como marcos de interpretación y de crítica de la realidad. La recuperación del aprendizaje y el ejercicio de la crítica por parte de la institución escolar dependerá de cómo resuelva la tensión entre dos modelos de racionalidad, la del sistema y la del mundo de la vida. La recuperación de este último en la dinámica de la institución escolar supone el ingreso de aquellos componentes normativos que la configuración de la educación moderna desconoció.

En opinión de Gimeno Lorente (1994) la acción comunicativa se constituye en indicador para evaluar el grado de racionalidad y humanización de una sociedad, desde la perspectiva teórico-críti-

ca. También es un referente de la calidad de una organización escolar, definiéndola en función del predominio de las acciones comunicativas. De este modo, se posibilitaría una dinámica más racional, y por lo tanto, de mayor calidad educativa.

Esta perspectiva que se abre para pensar la educación escolar, no exenta de cuestionamientos⁸, ofrece posibilidades de encontrar nuevas líneas de análisis a partir de las cuales transformar la escuela desde el horizonte utópico que posibilite ejercer su crítica. Así la escuela mantendría sus compromisos sistémicos y recuperaría la crítica su sentido: entender y transformar el presente, sostener y alimentar la esperanza utópica tan necesaria a nuestra condición humana.

Resumen La propuesta parte de la constatación de la polaridad que connotan los términos transformación y utopía. El trabajo intenta abordar aspectos teórico-filosóficos de la vinculación transformación y utopía en el seno de la constitución epistémica de la modernidad y sus implicancias en el pensamiento educacional. Se rastreará su ruptura en las críticas que ha sufrido la idea de utopía en el marco de los intentos de crítica radical a la razón. Por último, se presentarán algunos interrogantes acerca de las posibilidades del ejercicio de la crítica al margen del horizonte utópico y cómo se vería afectada la capacidad de transformación real de las prácticas educativas.

Palabras claves

Transformación; Utopía; Crítica a la razón; Ejercicio de la crítica; Filosofía de la educación.

Abstract The proposal comes up in the verification of the polarity between the terms transformation and utopia. The task tries to approach theoretical as well as philosophical aspects of the link between both transformation and utopia on the basis of the epistemological constitution of modernism and its consequences in the framework of educational thoughts. It will be traced back to the breaking of the criticism that the idea of utopia has suffered in the framework of radical critical attempts to reason. Lastly, some questions will be introduced about the possibilities of practice of criticism on the edge of utopian horizon and how the capacity of real transformation in the educational practice would be affected.

Descriptors

Transformation; Utopia; Critical to reason; Philosophy of education.

NOTAS

1. Hacemos referencia a Lyotard dentro del amplio espectro del pensamiento postmoderno por canalizar éste su crítica a la razón casi de modo exclusivo en la utopía o relato. Distinto es el caso de Foucault o Bourdieu, por ejemplo, quienes abordan su crítica desde lo que, a nuestro entender, es el dispositivo moderno esencial: el hombre. De igual modo, habría que evaluar si a estos autores no les corresponde, además de la crítica de Habermas, el señalamiento de Hinkelammert. Ver Hinkelammert, F. (1993). También Habermas, J. (1989).
2. Por ejemplo, las críticas de Marx a la utopía (a la filosofía, a la religión, a la economía política como expresiones burguesas). Esto no le impide, sin embargo, postular el horizonte utópico del “reino de la libertad”.
3. Cfr. Hopenhayn, M: **Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault**. Barcelona, Editorial Andrés Bello, 1997. Cap. 1.
4. Véase por ejemplo Braslavsky, C. (1994).
5. No estamos equiparando el alcance de ambas perspectivas en lo que a sus consecuencias prácticas se refieren. Señalamos el embate crítico que tuvieron las primeras respecto a categorías básicas del pensamiento moderno: sujeto, conocimiento, verdad, institución escolar, estado, etc..
6. Ver Dussel, E. (1994) y Freire, P. (1993).
7. Así por ejemplo el éxito de la actual transformación educativa es garantizado en gran parte por la existencia, por primera vez, de un cuerpo de académicos especializados en educación en el Ministerio de Educación. Ver Braslavsky, C.: *La concertación de los contenidos básicos comunes en Argentina*. En **Proyecto Principal de Educación**, Santiago, OREALC-UNESCO, N° 31.
8. Respecto a los problemas de una eticidad basada en el mundo de la vida, véase Apel, K.: «Pensar Habermas contra Habermas» y «La pragmática universal y los problemas éticos norte-sur», en Dussel, E. (op. cit.).

BIBLIOGRAFIA

- BRASLAVSKY, C. "La concertación de los contenidos básicos comunes en Argentina". En **Proyecto Principal de Educación**, OREALC-UNESCO, N° 31, Santiago.
- BRASLAVSKY, C. (1994) "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional". En FILMUS, D. (comp.) **¿Para qué sirve la escuela?**. Tesis Norma, Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (1994) **Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico norte-sur desde América Latina**. Siglo XXI, México.
- FREIRE, P. (1993) **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo XXI, México.
- GIMENO LORENTE, Paz (1994) "¿Puede la institución escolar contribuir a la construcción de sociedades más racionales?. La institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa". En **Teoría de la Educación**. Ediciones de la Universidad de Salamanca, Vol VI, España.
- FOUCAULT, M. (1966) **Las palabras y las cosas**. Siglo XXI, México.
- HABERMAS, J. (1989) **El discurso filosófico de la modernidad**. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1992) **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Amorrortu, Buenos Aires.
- HINKELAMMERT, F. (1993) **Crítica al sistema económico capitalista desde la ética. Mundialización de mercados, neoliberalismo, legitimación del poder en la sociedad capitalista actual**. Ponencia presentada al XIII Congreso de Teología de Madrid, Septiembre.

- SÜNKER, H. (1994) "¿Educación e Ilustración o la pedagogía vs. la postmodernidad?". En **Educación**, vol. 49/50, Tübingen.
- YOUNG, R. (1993) **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**. Paidós, Barcelona.

ENTREVISTAS

La reforma educativa española y su impacto en el clima de los centros escolares

Entrevista a Mario Martín Bris

Realizada por las profesoras del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas: Lucía García*, Renata Giovine**, María Ana Manzione*** y Graciela Sánchez****

Dr. MARIO MARTIN BRIS

Doctor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesor e investigador en la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Se ha desempeñado como Asesor Técnico en el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Autor de varias publicaciones sobre Organización y Dirección Escolar. Responsable de varios convenios con diversos países de Latinoamérica.

La entrevista fue realizada durante su estancia académica en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del Programa Intercampus Universidad de Alcalá de Henares-Universidad Nacional de Quilmes.

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

**Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

***Profesora en Educación Inicial. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

****Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Algunas cuestiones sobre la incorporación de España a la Unión Europea.

L.G.: Con respecto a la incorporación de España a la Unión Europea (UE) nos interesaría saber su opinión acerca del impacto que la misma ha tenido en el sistema educativo y cuál es en la actualidad el grado de consenso de la sociedad hacia la integración europea.

M.M.B.: Este hecho fue una de las claves para que se iniciase la Reforma del Sistema Educativo. A la hora de justificar la Reforma, habría que recurrir a tres o cuatro cuestiones:

Uno, la adecuación de nuestro Sistema Educativo a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad.

Dos, equiparación de nuestro sistema a los de nuestro entorno geográfico y cultural.

Tres, prolongar la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años.

Cuatro, eliminar la doble titulación al finalizar la escuela obligatoria. Antes, al terminar a los 14 años la Educación General Básica, establecía la Ley dos titulaciones, de tal manera que unos, según hubiesen superado con éxito o no la Básica, iban al Bachillerato o a Formación Profesional. Ahora están todos en las mismas condiciones cuando acaban la obligatoriedad. El tema de la adecuación del sistema educativo a un régimen común y a una homogeneización a todos los sistemas educativos europeos era uno de los temas claves, incluso en cuestiones de la propia terminología y homologación de títulos.

Facilitar todas esas cuestiones, principalmente laborales, el intercambio de profesionales, que ya se está produciendo, era un

imperativo de la Unión Europea. Todos los sistemas educativos que se reformaron en Europa durante este tiempo, lo han hecho en la misma línea.

Con respecto a la pregunta acerca de los consensos, en general sigue siendo fuerte, aunque hay grupos políticos que puntualmente le ponen dudas. Lo cierto es que una vez que estás en el gobierno, no solamente nacional sino también autonómico, se dan cuenta inmediatamente que la vía se llama Europa, y que ya no tenemos otro camino, para lo bueno y para lo malo; puede haber cosas que nos estén planteando dificultades, pero puesto todo en una balanza, está claro que las ventajas superan con creces a los inconvenientes. Hacer otra cosa sería un retroceso histórico como el que tuvimos durante décadas dando la espalda a Europa y al mundo. ¿Hacia dónde miraríamos en las perspectiva del 2000?

R.G.: Es sabido que las identidades regionales en España son muy fuertes y fueron un escollo a superar para la construcción de un sistema nacional de educación, retomando esta cuestión de la participación en la UE, ¿cómo se está dando el debate en la formación de un ciudadano que ahora debería trascender el ámbito nacional?

M.M.B.: El debate se ha dado y se sigue dando. Hay sectores dentro de algunas comunidades autónomas, como Cataluña y el País Vasco, que aún pensando en formar parte de la UE, les gustaría hacerlo ellos de igual a igual, como comunidades, como otras naciones; es un debate que está abierto y no tiene viso de cesar. Las corrientes independentistas de algunos sectores en esas comunidades autónomas se respetan y convivimos con ellas, en unos casos de mejor forma que en otros, de todos es sabido las dificultades que

se están produciendo en el País Vasco.

Precisamente el concepto de Europa está por encima de todas estas cosas, la idea de Unión Europea hace inviables determinadas cuestiones de este tipo, es algo que da unidad, que propicia no sólo los intercambios económicos que ya están dados, sino los políticos, laborales, culturales y jurídicos. Cualquier ciudadano español puede terminar en el Tribunal de Estrasburgo si no le satisfacen las soluciones que les hayan ido dando los distintos estamentos judiciales en España. En muchos sentidos hay más ventajas que inconvenientes. Podríamos decir que el grado de consenso sobre la idea de Europa es muy alto.

R.G.: ¿Esta concepción de ciudadanía europea ha entrado en la reforma de la escuela, en la práctica escolar concreta?

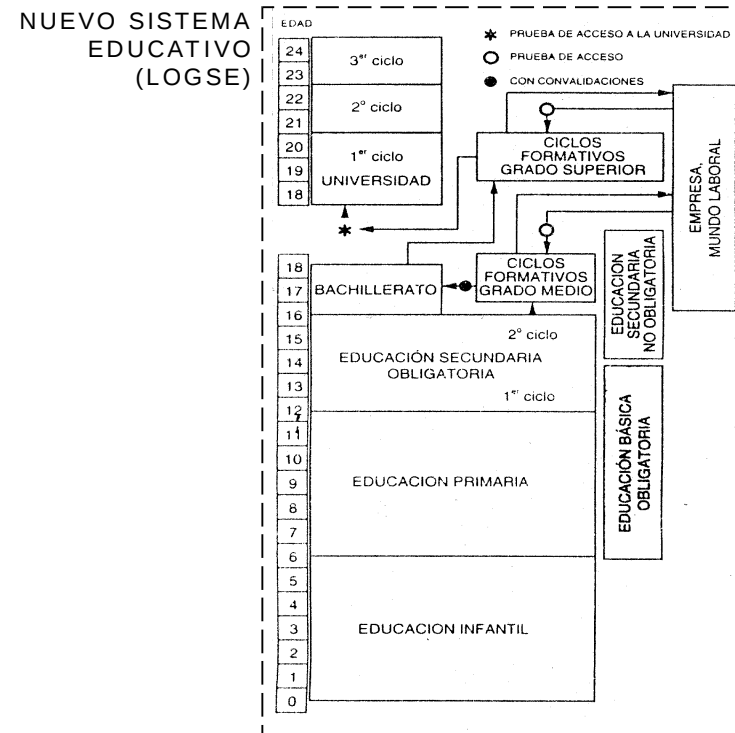
M.M.B.: Sí, yo creo que está entrando bastante, ya todo el mundo habla de Europa. A esta altura es una cuestión definitiva, es un interés mutuo entre los países, y que ha llegado al ámbito educativo con fuerza y con entusiasmo.

G.S.: En los intentos de compatibilización de los sistemas educativos ¿ha prevalecido algún modelo de algún/os país/es miembro/s en especial?

M.M.B.: Es un modelo común, consensuado, la estructura puede variar en algunos países un año más o menos en una etapa u otra. En otros, la obligatoriedad de la Secundaria la tienen estructurada de otra forma, pero, en general, es muy similar. Ha empezado a ser muy igual a partir del año 1990.

En este sentido, España tuvo que hacer cambios importantes en la estructura y en el enfoque. En la estructura, establecer un

nivel básico que incluya la Primaria y la Secundaria Obligatoria, 6 años de Primaria y 4 de Secundaria Obligatoria; era imprescindible llegar hasta los 16 años con la escolaridad obligatoria que además es gratuita. Desde un punto de vista educativo hubiese sido interesante hacer obligatoria y gratuita también la Educación Infantil, de 0 a 3 y de 3 a 6 años, pero en la práctica se puede decir que están escolarizados todos los niños de 4 y 5 años, y un porcentaje muy alto de niños de 3 años, aunque no sea obligatorio, hay muchos puestos para esta etapa.



En los enfoques, en educación infantil se nota con mucha claridad que va superando la imagen de guardería y consolidando el enfoque de Educación Infantil. En Primaria y en Secundaria, el alumno se convirtió en el centro del sistema educativo, los centros adquieren un carácter de núcleo de esa actividad educativa, donde se generan todas las acciones, se les concede más autonomía; conceptos que no habían manejado tan ampliamente como autonomía pedagógica, administrativa, de gestión y económica, se plantean en este momento en los centros, en su organización y funcionamiento.

Es muy importante la idea clara del centro como núcleo de la actividad educativa, así como el de la evaluación de centros que no había sido nada frecuente, y por último, el aula como espacio de operaciones didácticas. Todo ello envuelto en una idea de planificación reglada y no reglada. Se impone la actividad docente, la actividad pedagógica y las actividades organizativas a partir de planificaciones, de concretar esas acciones en planificaciones. Por ello, aparecen estos instrumentos: proyecto educativo, proyecto curricular, programación general anual, plan de dirección, plan de coordinación pedagógica. Se entra en una línea reflexiva y técnica, con un enfoque práctico, que nunca se había hecho y eso asusta un poco al profesorado más veterano, pero poco a poco se van acomodando los modelos y van calando.

Acerca de la reforma educativa española.

M.A.M.: ¿Podría relatarnos brevemente cómo se ha ido gestando el proceso de la actual reforma educativa española?

M.M.B.: Esta reforma la inició el primer gobierno socialista, aunque

objetivamente el cambio educativo en España comenzó a producirse en el año '70. La Constitución de 1978 marca un principio y un fin. A partir de este año, los gobiernos, primero de centro, y desde 1982 gobiernos socialistas, iniciaron unos procesos importantes de cambio, que culminan con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) en 1985.

Una de las primeras acciones que emprendió el gobierno socialista fue organizar grupos para el estudio y experimentación de los distintos ciclos de la E.G.B. En el año '82 se empezaron a constituir equipos que estuvieron trabajando sobre el tema de la reforma; se organizó un grupo de centros que querían experimentar la Reforma y ahí tuvimos muchos centros en experimentación que duró bastantes años, hasta el '90. Se estuvieron experimentando metodologías, elaborando materiales, quizás lo más relevante fuese la cantidad de profesores que participaron.

Algunos vemos que el resultado no fue como esperábamos. Por ejemplo el curriculum abierto, hubo una fase bastante amplia en la experimentación donde se apostaba por la no utilización de un libro único de texto dentro de la clase, la elaboración de los materiales propios en cada centro. Quizás era llevar todo esto del diseño y desarrollo curricular abierto a las últimas consecuencias, con los aspectos más puros de lo que serían los planteamientos en esa línea, sin embargo, al final todo ha ido cuajando en posiciones más moderadas, en las que han aparecido unos Decretos de Curriculum, se ha establecido un curriculum para Educación Infantil, para Primaria y para Secundaria. En el año '90 aparece la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y en los años '91 y '92 aparecen la mayoría de los Decretos de Currículum y Enseñanzas Mínimas.

Todo eso lleva a nuevos planteamientos de la organización y funcionamiento de los centros, la supervisión y la evaluación. En el año '95 aparece otra Ley que completa la de ordenación del sistema, se trata de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros, del año '95. Lo que hace es modificar algunos aspectos que eran necesario corregir y adaptar en cuanto a la organización y funcionamiento de los centros, por ejemplo, la elección del director, y otros aspectos que se habían visto desde el '85 hasta el '95 que no estaban funcionando como se esperaba, o incluso estaban entorpeciendo algunos procesos dentro de los centros. Cuestiones como las de la autonomía y la calidad aparecen definitivamente reflejadas en esta Ley del '95.

La batalla política en el año '85 sí que fue dura, con toda la Ley de Participación, porque ahí era donde se tocaba todo el tema de Centros Públicos y de Centros Privados Concertados. Se potenció con mucho acierto y con mucho éxito toda la Red Pública y ahora mismo no creo que nadie pueda decir que se está potenciando la Red Pública de Centros. Seguramente no se podría decir lo mismo en el último año, a pesar de encontrarnos en un contexto económico que está mejorando. Al menos, no lo están percibiendo con claridad en la enseñanza pública que sigue necesitando mucha ayuda, ya que escolariza a la mayor parte de la población más desfavorecida socialmente. Potenciar la compensación y atención a la diversidad ha sido y debe seguir siendo prioritario para los Estados.

L.G.: Según tengo entendido, los centros escolares tienen cierta capacidad en el manejo propio de los recursos, por decisión de los gobiernos autónomos. ¿Esto es una innovación de la Reforma

Educativa Española de los '70 o tiene que ver con una tradición del sistema escolar?

M.M.B.: El modelo base está planteado desde el año 70, me refiero a su funcionamiento en este tipo de cosas, así a grandes rasgos. Al profesorado siempre le paga el gobierno, lo que pasa que ya en las Comunidades Autónomas con las competencias transferidas en educación asumen todas estas responsabilidades. Hay una diferencia entre los centros de Infantil, Primaria y Secundaria quienes reciben los gastos de funcionamiento del Ministerio de Educación, que les libra unas cantidades por el número de unidades⁽¹⁾; si tienen alumnos de integración con necesidades educativas especiales, se les concede un poco más.

De los gastos de mantenimiento de los edificios en la etapa básica y obligatoria se encargan los ayuntamientos. Sin embargo en Secundaria, el mantenimiento se hace desde el propio Instituto, que contrata la limpieza, paga la luz, la calefacción, etc.. Es más autónomo en las decisiones económicas, aunque los recursos son del Estado.

En estos momentos existen posibilidades de gestionar recursos propios en los centros, y los sistemas de justificación se han agilizado bastante. Podríamos decir que aunque con lentitud vamos avanzando hacia la autonomía.

G.S.: Me interesaría que nos comentara cómo funcionan los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.)

M.M.B.: Los C.P.Rs. pertenecen a la Red de Formación del Ministerio de Educación y Ciencia (ahora se denomina Ministerio de Educación y Cultura), y están ubicados en todas las provincias del Estado, según distintos criterios: número de alumnos, de centros,

ámbitos geográficos, etc. La idea es acercar y facilitar la formación de los profesores en sus ámbitos de trabajo, a los propios centros escolares.

Aparecen con la Reforma y es una iniciativa interesantísima, que ha tenido un eco importante, aunque desigual.. Digo desigual porque en todo lo que era el trabajo de la Educación Infantil y Primaria, pues ahí yo creo que cubrió ampliamente las expectativas para lo que fueron creados. Sin embargo, en Educación Secundaria por distintas cuestiones -seguramente no todas atribuibles a los C.P.Rs.- sino a los planteamientos tan distintos que tienen sobre el sistema y el trabajo docente los propios profesores de Secundaria, no ha acertado en cómo satisfacer las necesidades que había en Secundaria.

Este modelo de formación permanente ha servido y mucho, pero quizá no en la misma medida, en todas las etapas educativas, y esto ha llevado a replanteamientos. Uno de ellos ha sido el revitalizar la formación permanente de los profesores a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades. De hecho, las universidades han ofertado siempre actividades tanto a Infantil y a Primaria como a Secundaria; no sé si es la mejor solución, lo de reforzar los Institutos de Ciencias de la Educación, ojalá sea un sistema que garantice calidad en la formación y satisfaga los intereses no sólo de la Educación Secundaria.

En todo caso, yo creo que el tema no es precisamente dónde, sino qué y cómo; y ahí interviene mucho la motivación y el rol del profesor, y el rol del profesor de Secundaria va más ligado a la propia palabra profesor que sabéis es muy distinta a lo que se entiende por maestro. El maestro, la persona cercana, que está tutorizando casi permanentemente, es completamente distinta al

concepto de profesor a medida que vas avanzando en el sistema educativo, pues hay determinados usos y costumbres que están arraigados y que es difícil cambiar. No son problemas ni de la Reforma, ni de los C.P.R.; puede que en algunos casos haya sido, la oferta, pero en todos los C.P.Rs. del país no creo que se hayan equivocado en la oferta.

La mecánica es que desde el Ministerio, ahora ya desde las Comunidades Autónomas, se establecen unas líneas prioritarias de formación que se concretan en los Planes Provinciales para más tarde, unido a otras actividades que realizan, concretarlas en cursos, seminarios, jornadas, formación en centros, etc. que organizan los C.P.Rs.

Previamente la formación en los propios centros es el modelo en el que más se está insistiendo y en el que existe más confianza.

R.G.: ¿Estas ofertas desde las universidades están nucleadas por algún organismo ministerial o son ofertas que cada universidad realiza a los propios centros? Realizo esta pregunta dado que en nuestro país existe desde 1995 la Red de Formación Docente Continua dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que en cierta medida pauta las temáticas y las universidades ofrecen sus proyectos, los cuales son evaluados tanto por el ministerio nacional como por la jurisdicción donde se va a impartir ese curso.

M.M.B.: Es algo que se está haciendo, pero no hay nada estructurado todavía. Lo único que hay establecido son los Cursos de Capacitación Pedagógica para quienes vayan a acceder luego al cuerpo de profesores de Secundaria, los que se vayan a presentar a oposiciones, para las que es condición sine-qua-non.

Se están abordando en las universidades programas de especialización para maestros en las especialidades de Música, Audición y Lenguaje, Educación Física, etc..

En todo caso, pienso que las Universidades, con personal especializado en estas tareas de formación permanente, pueden y deben aportar mucho.

G.S.: Un tema que está ocupando un lugar central en los debates académicos y educativos es el de la diversidad, en la construcción curricular de los centros. ¿Cómo atienden esta cuestión?

M.M.B.: Debe aparecer reflejado en el Proyecto Educativo, del que sale el Proyecto Curricular de Etapa y Centro y las Programaciones Generales Anuales. Es en ese proyecto educativo donde están las señas de identidad del centro, ahí deben quedar claros los planteamientos sobre la atención a la diversidad. En el proyecto educativo no aparecen las acciones que se van a proponer en concreto, las cuales se proponen en los siguientes niveles de concreción, en los siguientes instrumentos, en esa estructura de planificación. En el proyecto curricular de etapa elaborado por cada uno de los ciclos se van introduciendo esos aspectos en concreto, que luego desarrollan más específicamente los profesores en sus programaciones para sus grupos de alumnos.

Paralelamente, hay toda una normativa en este sentido, que va más allá de la atención a niños con necesidades educativas especiales, estamos hablando de integración de otras etnias, programas específicos, etc.. En estos momentos es una de las líneas de trabajo prioritarias en el sistema educativo español.

L.G.: Otro tema relevante en el proceso de las actuales reformas

educativas es el de evaluación de los sistemas educativos ¿Cómo se está desarrollando en España y qué metodología utilizan?

M.M.B.: Sí, hay estudios hechos, algunos no están muy difundidos. La evaluación del sistema se hace desde 1993 a través del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), quien, cuando procede, hace evaluaciones -que no tienen por qué ser anuales-. Ya se han hecho varias. Estas evaluaciones pueden ir referidas a todo el territorio nacional como a algunas regiones, siempre con muestras muy representativas.

Al I.N.C.E. corresponden, entre otras funciones, la de evaluar el grado de adquisición de las Enseñanzas Mínimas marcadas en los Reales Decretos para cada etapa educativa, las reformas generales del sistema, elaborar los sistemas de evaluación a nivel nacional, informar a los diversos sectores de la marcha del Sistema Educativo, etc.

También se han realizado otras evaluaciones como por ejemplo el denominado Plan EVA que es una evaluación de centros, de la que existen resultados publicados, además de la elaboración de los cuestionarios, metodología, etc. Hace años, de 1982 a 1986 aproximadamente, desde el Ministerio de Educación y Ciencia se hicieron unas evaluaciones de los tres ciclos de la EGB, a través de la elaboración de pruebas sobre las materias básicas, unido a cuestionarios para los alumnos, profesores y padres, o sea que era una evaluación muy completa.

El I.N.C.E. tiene conexiones directas con los Ministerios de Educación de muchos países latinoamericanos, por ejemplo con Argentina.

L.G.: ¿Piensan extenderlo al nivel superior?

M.M.B.: Ya hay evaluaciones de los Estudios Superiores. Actualmente se está desarrollando un Plan de Evaluación de la Calidad en nuestras Universidades. Se evalúa la enseñanza, la investigación y la gestión, con una metodología basada en la autoevaluación y evaluación externa.

M.A.M.: ¿Podría evaluar el grado de aceptación de esta reforma?

M.M.B.: En el debate, lamentablemente, ha habido algunos grupos que han utilizado el tema de la Reforma para hacer política y entonces algo tan delicado como es este de establecer un nuevo Sistema, ha generado en la opinión pública, un malestar y unas críticas generalizadas, especialmente en el sector del profesorado que no se justificaban, destacando algunos aspectos que tenían una “venta” muy sencilla y aprovechando una coyuntura social no excesivamente favorable. Muchos de los temas sociales que han recalado en el ámbito educativo con estruendo y desconcierto, se han ligado a la Reforma, cuando eso no es así, generando un cierto desconcierto entre la población. Ahora, las cuestiones esenciales de la reforma del actual Sistema Educativo (ya no Reforma) son evidentes y casi cuantificables. Los padres entienden muy bien qué es eso de la escolarización hasta los 16 años, los padres entienden menos bien eso de los niveles de exigencia o el tiempo de evaluación.

Yo creo que es un debate que va a la baja. Los que lo criticaban antes, ahora tienen que estar gestionando el propio sistema, y ya se están preocupando de moderar sus críticas y sus opiniones negativas sobre un Sistema que tiene difícil marcha atrás. Sí es importante, y se está haciendo, realizar algunas readaptaciones en cuanto a la Formación Profesional, alumnos, etc.

En todo caso, pienso que la demagogia con el sistema educativo ya se ha acabado, o debería terminarse.

Hay críticas sobre la experimentación, gente que se metió muy ilusionada en la experimentación porque tenía un contexto en la educación muy novedoso y al no haber satisfecho lo que ellos pensaban, en lo que podría concretarse, ahora se han sentido un poco desilusionados. En todo caso, pienso que la experimentación, en general fue positiva.

R.G.: Por todo lo que ha comentado, en el proceso de la reforma ha habido un gran compromiso estatal nacional y de las comunidades autónomas en el financiamiento de la misma ¿Ha percibido algún cambio entre la gestión del gobierno socialista y un gobierno de derecha como el de José María Aznar?

M.M.B.: Sí, ha habido cambios, yo creo que cualquiera que esté en el mundo educativo se da cuenta. Las líneas básicas se mantienen. Se mantienen por varias razones: la primera por Europa, esto no es un invento de nuestro país solamente, esto es una cosa que trasciende más allá de los intereses nacionales, y sobre lo que es el sistema educativo español, hay una referencia europea clarísima para todo lo que fue el planteamiento de la Reforma.

Las comunidades autónomas eran precisamente otra de las razones por lo que había que cambiar el sistema educativo, o sea, nuestro estado, es un Estado de las Autonomías, muy distinto al Estado que existía cuando se publicó la Ley del '70. De alguna forma siempre se ha dicho que los sistemas educativos tienen que estar acordes con los sistemas sociales y con los planes educativos de los países, el cambio era tan grande que era otra propuesta la que había que hacer a nivel de respuesta educativa. Las

comunidades autónomas han supuesto una descentralización no solamente interesante o novedosa, sino absolutamente imprescindible y yo creo que positiva, salvando el caso de confrontación que supone el País Vasco. Nosotros percibimos que la gestión realizada desde la administración más próxima a los centros, más próxima a los ciudadanos, es más efectiva que la que se realizaba desde la Administración Central. La descentralización, en educación, está prácticamente concluida, evitando situaciones tan discriminatorias como la gestión en Madrid de casi la totalidad de los temas educativos, incluidos los personales y profesionales de los propios docentes. Se han establecido las Consejerías de Educación en cada una de las Comunidades Autónomas, transfiriendo todas las gestiones en educación. Yo creo que cambia el mapa de lo que es la gestión educativa en el país definitivamente y lo cambia para mejor. Aunque siempre con sus diferencias en cuanto a las competencias y el presupuesto que, a la vez, se les transfiere.

Las leyes de financiamiento son muy importantes. Si no hay leyes en este sentido que acompañen las reformas, es muy probable que surjan problemas. Nosotros los estamos teniendo, ya que no se promulgó una Ley de financiamiento, sino de acompañamiento, que no es lo mismo.

En cuanto al apoyo del nuevo Gobierno, parece que no está siendo como se esperaba en cuanto a la más que sensible enseñanza pública, y se sigue demandando más presupuesto para la escuela.

L.G.: En el caso argentino la gestión de las escuelas se trasladó a los gobiernos provinciales. ¿Qué pasa al interior de esos gobiernos autónomos, no se reproducen modelos centralizados

como antes podían ser a nivel nacional?

M.M.B.: Aquí siguen funcionando las delegaciones provinciales, incluso en las provincias de muchos centros como Madrid; además hay subdirecciones territoriales. Quizás existan algunas tendencias similares que cuando se centralizaba todo desde Madrid, pero, sin duda, que no es lo mismo y el modelo centralista va desapareciendo. En definitiva, no creo que pueda reproducirse el modelo anterior.

Sobre el clima y participación en los centros escolares.

M.A.M.: En la investigación que Ud. está desarrollando se abordan aspectos referidos al clima de trabajo y la participación en los centros escolares como dimensiones complejas de los mismos. Nos interesaría saber a qué se refiere cuando habla de clima.

M.M.B.: Yo creo que hablar de clima es hablar de múltiples elementos y de múltiples factores. El clima se va definiendo en función de múltiples elementos; y cuando digo elementos estoy pensando también en elementos físicos como son los propios espacios; es indudable que los espacios condicionan el clima. No digamos ya el profesorado, el alumnado, los recursos materiales, los medios tecnológicos, pues todo tiene que ver con el clima que se genera en el centro.

Otra cuestión importante son los factores, yo diría más que los elementos. Cualquier elemento en el que podríamos estar pensando tiene asociado una serie de factores. El siguiente paso es la relación que se establece entre esos elementos y esos factores. Fíjense que estamos hablando de elementos y factores y la interrelación entre ellos para hablar de clima. Podríamos afirmar

que en relación al clima y la participación, sucede lo mismo que con la organización escolar en general, tiene un carácter relacional. Es decir, son más importantes las relaciones que se establecen entre ellos que las acciones o los comportamientos aislados de todos esos elementos y de todos esos factores.

Es un término que aparece unido a múltiples conceptos e ideas, como la sociología, psicología ambiental, sistema social y de relaciones, procesos, cultura, instituciones... En todo caso, como el resultado de la interacción de la estructura y los procesos de las organizaciones.

Como es sabido, el término “Clima organizativo” parece partir de Gellerman (1960) en sus trabajos sobre psicología industrial y de las organizaciones.

G.S.: ¿ Podría contarnos cómo fue la entrada del equipo de investigación al estudio del clima y participación en el ámbito escolar y si realizan algún tipo de devolución de los resultados obtenidos?

M.M.B.: Nos ha parecido siempre un tema clave para la mejora de la escuela, la experiencia, las noticias y la bibliografía llevan a esta conclusión. Ya hace años, en 1988 planteamos como tesis doctoral este título, y desde entonces no lo hemos dejado. Después de organizar la parte teórica y técnica, hemos construido unos cuestionarios, que hemos modificado varias veces y que ahora nos disponemos a pasar en todos esos centros. Nos vamos a asegurar que alguien del equipo presente el cuestionario, no delegarlo en personas que no sean capaces de salvar alguna duda. Los vamos a completar con entrevistas, no tantas como cuestionarios: entrevistas a miembros directivos y a profesores, estamos decidiendo. La

siguiente fase es incorporar las opiniones de los padres y de los alumnos sobre el funcionamiento del centro. Triangular los datos obtenidos y ver cómo se comportan.

Cuando finalicemos el trabajo, a los colegios que lo soliciten, les mandamos sus resultados comparados con los datos generales, aclarándoles que las características del propio estudio, hace que algunas comparaciones o no son convenientes o no dicen nada fiable. Es preciso atender a algunas indicaciones en este sentido.

R.G.: ¿Cuáles son las principales dimensiones o categorías que tienen en cuenta para elaborar los instrumentos de campo?

M.M.B.: Cuando estructuramos los cuestionarios para realizar la investigación no hemos podido obviar la normativa, pues estamos absolutamente seguros que la propia normativa externa e interna del centro tiene que ver con el clima. Por ejemplo, un Reglamento de Régimen Interior que intente regular todo y que todo esté establecido, puede terminar creando un clima asfixiante.

También incluimos el tema de la planificación y de la estructura del centro. Los equipos de trabajo, formales o informales; la coordinación, la comunicación, la información. Otro ejemplo, la sinceridad, que es uno de los temas que más se valora; en los estudios preliminares que hemos hecho este tema de la sinceridad no lo obvia nadie. Que el directivo o el coordinador le oculte información, o que no se trasladen los documentos que vayan llegando, todas estas cuestiones generan malestar.

La participación, por supuesto, convivencia, disciplina, relaciones de respeto-aceptación, resultados, espacios, tiempos, entornos, ambientes familiar y social, la actitud frente a la atención a la diversidad, el equipo directivo, el claustro, la organización

pedagógica, el sistema de elección de cargos, los aspectos relacionados con la innovación, el propio cambio. La propia Reforma, es uno de los elementos más difíciles de valorar en qué medida lo trasladan ellos a su incidencia en el clima, pero es una cuestión, al igual que la sinceridad, que aparece permanentemente.

En esta investigación intervienen, además de España y Portugal, algunos centros de Chile y Brasil, al menos. Esperemos que próximamente podamos incorporar otras Universidades.

La idea final es ponernos en contacto con los profesores y elaborar directrices, sin imponerlas, elaborar líneas básicas de funcionamiento para que las incorporen en su proyecto educativo y programación general anual. En esta cuestión de la participación y el clima, simplemente con plantearte institucionalmente que se puede mejorar, se mejora. Solamente con pensar en ello en conjunto en un claustro, ya hay mejora. No digo que cambie de negro a blanco, pero estoy convencido que una línea clara de intervención es que esto se plantee en los proyectos educativos.

L.G.: ¿Cuáles son las principales tendencias registradas respecto a la promoción de la participación por parte de los profesores?

M.M.B.: Nosotros encontramos evidencias de que en las escuelas, el profesorado no propicia efectivamente la participación. Ese fue uno de los grandes disgustos que nos llevamos en el año '94. Ya lo suponíamos, pero por nuestra formación nos resistíamos a creerlo. Sin embargo es una evidencia, el profesorado muchas veces no facilita la participación. Y si él no lo hace ¿quién la va a facilitar en los centros, de quién va a venir el ánimo de la participación si no es desde el profesorado? La norma no te va a aportar nada en este sentido, la administración educativa tampoco, en términos

operativos; los padres no pueden sacar adelante un modelo participativo. Si no nace en el contexto del profesorado, es muy difícil que cuaje y se desarrolle un modelo participativo.

Los resultados son importantes, en un estudio que realizamos hace unos años sobre diez colegios de un distrito de Madrid, dio como resultado que el 50% era participativo-consultivo, pero a nosotros nos llamaba la atención que ni uno sólo de los encuestados consideraba que el sistema era participativo pleno.

M.A.M.: Ud. habló de situaciones conflictivas en los centros. En Argentina estamos observando en los últimos tiempos la emergencia de un fenómeno, que si bien no podríamos decir que es generalizado, se menciona en los medios con bastante frecuencia: la aparición de situaciones de violencia en las instituciones escolares. ¿Esto ocurre en España?

M.M.B.: Los profesores y directivos están muy preocupados, en los centros hay signos claros de violencia en algunos ámbitos geográficos y sociales. Yo no voy a decir que la conflictividad en nuestro país sea generalizada en los centros, pero cada vez hay más. Hay bastantes Institutos que tienen problemas de violencia, aunque es distinto el grado violencia según las diferentes zonas. Lo cierto es que se está desatando cierto clima de angustia ante la violencia en los centros, entre los propios alumnos, los padres y profesores. Algunos han pretendido relacionarlo con la Reforma y eso no es así. Yo no digo que todo lo de la Reforma sea bueno, pero los puntos que a veces se esgrimen desde el profesorado relativos a la violencia y a la indisciplina en los centros y se le atribuye a la Reforma, en realidad no tienen nada que ver con ella.

En todo caso, podríamos decir que los problemas de convi-

vencia y disciplina van en aumento, y yo lo relacionaría un poco con la conflictividad social.

Tenemos algunos Programas de Prevención en los colegios e institutos, por ejemplo, uno que se ha denominado “Convivir es Vivir” y que se sustenta en la idea de protección, de organización del ocio y del tiempo libre, la coordinación de centros y de policías, y en el fomento de la educación en valores, que se trabaja especialmente en el centro dentro del proyecto educativo y el proyecto curricular.

Otro tema importante, es la detección de alumnos en situación de riesgo social, y que tiene que ver con todo el asunto de convivencia.

Entre otros Programas Especiales señalaremos uno para los alumnos que se han dado en llamar “Sobredotados”, ya que los conflictos en las clases no solo los provocan los alumnos poco inteligentes o de ambientes familiares desestructurados o en situación de riesgo, sino que también los provocan los alumnos que no encuentran en las clases las respuestas a su situación de sobredesarrollo. Para estos casos tenemos Equipos de Orientación que están ubicados por distritos y cuya misión es apoyar, sobre todo en los casos de alumnos con necesidades especiales, a los tutores, a los centros, a las comisiones de coordinación pedagógica para elaborar los proyectos curriculares, etc. En Secundaria hay un orientador en cada Instituto.

Existen otros equipos, como los de Atención Temprana que, como su nombre indica, permiten detectar posibles deficiencias en los niños más pequeños (0 a 6 años) y orientarlos hacia la atención de profesionales y centros específicos.

Actualmente, se están poniendo en marcha unas aulas lla-

mas “Unidades de Adaptación Curricular” que se están empujando a desarrollar en Cataluña, Navarra y Madrid. En este proyecto se propone la separación de alumnos de conductas desajustadas en aulas específicas para ellos durante un tiempo limitado, para favorecer su adaptación. La experiencia que tenemos en este sentido es muy dolorosa y cuando se crean estas estructuras paralelas se debe tener muy en claro lo que se hace. No se cómo se gestionará esto, pero me parece complicado, incluso peligroso para algunos planteamientos básicos de la LOGSE, como es el de la integración y atención a la diversidad.

También existe una catalogación de centros de difícil desempeño, principalmente los centros rurales. Existe un número importante de alumnos escolarizados en el ámbito rural, y esto requiere un tratamiento especial. En algunos casos son pueblos muy pequeños, entonces creamos lo que se llama Colegios Rurales Agrupados. Varios colegios forman un solo centro, con un solo director, un solo jefe de estudios, un solo secretario y de esa manera se puede tener un tutor o dos en cada pueblo, y se les puede mandar un especialista de música, de educación física, de idioma, etc., que de otra forma no se podría.

Otros centros están catalogados como Centros de Atención Educativa Preferente que normalmente no están ubicados en las zonas rurales, sino en barrios marginales. En estos casos no es que se pague más a los profesores, pero si se les valora más el mérito a la hora de los traslados, y de optar a cargos.

Otro tema es el de la normativa. Hay un Decreto y una serie de desarrollos sobre derechos, deberes y convivencia de los alumnos donde se ha hecho el esfuerzo de establecer un sistema, por ejemplo de faltas leves, graves y muy graves, y el tipo de sancio-

nes, y a partir de ahí se estructuran los reglamentos de régimen interior de cada colegio o instituto.

A modo de conclusión, podríamos señalar que en España nos encontramos aún en un período de consolidación de la Reforma, que existen fuerzas que empujan en diversas direcciones, afectando directamente a un ámbito sumamente frágil como es el educativo. Quizás podamos decir que no están los tiempos para lirismo, pero quizá sea la educación el lugar donde siempre pueda tener cabida un poema.

A pesar de los vertiginosos y profundos cambios, a pesar de las realidades complejas y cambiantes en que nos encontramos, hay que afirmar que seguimos avanzando en un camino nada fácil, sobre todo para la enseñanza pública. La educación se encuentra más unida que nunca a las dificultades y retos que el nuevo siglo plantea en ámbitos como el de la comunicación, la cultura, la globalización. Esperemos que entre todos los profesionales de amplios ámbitos, como es el latinoamericano, sepamos adaptarnos y aportar soluciones válidas.

Quiero agradecer a esta Universidad, especialmente a Vds. y a la sede de Tandil, sus atenciones y cordialidad. Esperamos tener ocasión de devolver su generosidad y compartir en Madrid, en nuestra Universidad de Alcalá. Muchas Gracias.

Notas

1. En el caso argentino se denominan secciones o divisiones.ineludibles de una sociedad

RESEÑAS
DE
LIBROS

El trabajo académico: un tema de interés creciente para el campo de la educación superior

Lucía Beatriz García *

ERNEST L. BOYER. *Una propuesta para la educación superior del futuro. Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.* Fondo de Cultura Económica/Sección de Obras de Educación y Pedagogía. México, D.F., 1997, 163 págs.

Esta obra constituye el producto de un estudio realizado por la Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza, organización a la que pertenece y preside el autor. El texto aporta interesante información y reflexiones sobre el trabajo académico en EE.UU, a partir de los datos obtenidos mediante la Encuesta Nacional de Profesores aplicada en 1989, incluyendo en algunas oportunidades su comparación con resultados de la Encuesta de 1984. Fue publicado originalmente en 1990 bajo el título *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate* (Reconsiderar el trabajo académico: las prioridades del profesorado). Esta primera versión en español, en co-edición entre la Uni-

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Departamento de Política y Gestión de la Educación; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

versidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y el Fondo de Cultura Económica, entendemos que permitirá ampliar la difusión del estudio a un público académico más vasto y crecientemente preocupado por los impactos que las reformas modernizadoras de las universidades latinoamericanas van plasmando en el desarrollo del trabajo académico en este fin de siglo.

El trabajo académico (scholarship), como acertadamente afirma Manuel Gil Antón en la presentación introductoria del libro, constituye un “asunto crucial del futuro de la educación superior en el mundo” y “su correcta delimitación y ubicación en el interior de las universidades, es uno de los asuntos de más candente actualidad en la educación superior norteamericana” (p. 7).

¿Qué significa ser académico hoy? representa la inquietud central que lleva a su autor a revisar la experiencia norteamericana a lo largo del tiempo para desembocar en una propuesta en torno a la idea de diversidad del trabajo académico, tanto en un plano individual como sistémico.

Boyer comienza realizando un sintético análisis retrospectivo del trabajo académico en la educación superior estadounidense desde el establecimiento del primer colegio de enseñanza superior en el s. XVII. Distingue así tres fases -que se traslapan- desde el college colonial hasta fines de los años 80 del siglo XX. La primera de ellas corresponde al colegio colonial, con fuertes raíces británicas, donde la enseñanza era considerada una vocación, un llamado sagrado y la visión de la vida colegial estaba centrada en la formación de estudiantes de pregrado: formación del carácter y preparación para el liderazgo civil y religioso, finalidad que en las primeras décadas del s. XIX fue desplazada

hacia la formación de ciudadanos. Un par de décadas después ya adquiere un perfil práctico e incorpora el servicio a su cometido. La primera imagen del académico correspondió a la del docente y “persistió hasta bien entrado el siglo XIX” (p.21). El segundo momento se vincula con la influencia de la tradición universitaria europea, inclinada a los estudios de postgrado y la investigación. Hacia mediados del s. XIX el modelo alemán de la universidad humboldtiana comienza a extenderse y pese a que los valores del colegio colonial van perdiendo terreno frente a “la incipiente universidad”, a fines del s. XIX en la mayoría de las instituciones estadounidenses de educación superior “el énfasis en la investigación y los estudios de postgrado siguió siendo una excepción más que la regla” (p. 29). Es a partir de la segunda guerra mundial que comienza la tercera fase, en la cual se produce una transformación de la vida académica con consecuencias duraderas. En principio, porque las universidades colaboran científicamente con el gobierno en defensa de la nación y aquél apoya a la investigación con becas federales. Con una nueva generación de profesores doctorados, la labor de investigación ocupó el centro de la escena en el quehacer universitario y con base en una organización departamental disciplinar, “ser académico” se fue convirtiendo en sinónimo de “profesional académico”. Otra gran transformación social del período es la masificación de la educación superior, la cual bajo el impulso de políticas gubernamentales deja de considerarse como privilegio de una “elite intelectual” para ser redefinida como un derecho.

En el Capítulo II (“Ampliando la perspectiva”) el autor, a partir de la identificación de los mandatos intra y extra academia que han debido responder los profesores a lo largo de la historia,

propone cuatro grandes modalidades para el desarrollo del trabajo académico. El trabajo académico de descubrimiento, es decir la investigación. Al trabajo académico de integración Boyer lo define como “establecer relaciones entre las disciplinas, colocar las especialidades en un contexto más amplio, dar luz a los datos en forma reveladora, y con frecuencia educar también al público no especializado”(p.38). El tercer tipo es el trabajo académico de aplicación del conocimiento, que se asocia con el concepto de servicio. Éste debe entenderse como aquellas actividades que están estrechamente vinculadas “con el campo de conocimiento específico del profesor”, que “surgen directamente de la actividad profesional” y se relacionan con ella. Esta concepción del servicio académico es dinámica, ya que supone que “del mismo acto de la aplicación puede surgir una nueva comprensión intelectual” (p.43). Por último, la enseñanza, función tradicional del trabajo académico, para que sea de calidad conlleva la idea de que “los profesores también deben aprender” y significa “no sólo la transmisión del conocimiento, sino también su transformación y extensión” (p.45). Estas cuatro categorías del trabajo académico no constituyen funciones intelectuales aisladas, sino que interactúan de manera dinámica. En síntesis, la idea central del autor es superar la tradicional tensión entre docencia e investigación en la labor del profesor de enseñanza superior -y los datos de la Encuesta Nacional de Profesores evidencian la propia insatisfacción de los miembros del claustro docente con la pugna entre esas dos funciones- concluyendo en la urgente necesidad de adoptar “una visión más inclusiva de lo que significa ser académico” y “reconocer la gran diversidad de talentos con que cuenta el profesorado”.

La cuestión de la diversidad es precisamente el eje

temático del Capítulo III (“El cuerpo docente: un mosaico de talentos”) se constituye en el principal argumento para el planteamiento de un modelo alternativo en la evaluación del cuerpo académico. Boyer parte de reconocer lo que denomina como dimensiones universales del trabajo académico: todos los profesores deben acreditar su condición de investigadores; mantenerse al tanto de los avances del conocimiento en su campo de especialidad; someterse a las más altas normas de integridad profesional evitando comportamientos no éticos y ser evaluados cuidadosamente con el parámetro de la excelencia. Propone luego las bases para un enfoque alternativo en la evaluación del trabajo académico y pensamos que ésta es una de las contribuciones más valiosas del libro. Boyer concluye en la necesidad de encontrar formas más creativas de evaluación, superadoras de los criterios -aún preponderantes en la educación superior estadounidense- centrados exclusivamente en investigación y publicación. Al revisar críticamente la experiencia acumulada en USA y apoyándose en la opinión de los propios profesores encuestados, el autor enuncia las debilidades y vicios del sistema de evaluación imperante, que desconoce diferencias de campos disciplinarios, sobrevalora criterios cuantitativos porque facilitan el trabajo del evaluador y menosprecia las actividades de difusión de la ciencia. En su óptica, el desempeño de los profesores debe evaluarse considerando las cuatro categorías del trabajo académico reseñadas anteriormente y tomando en cuenta tres fuentes de información: autoevaluación, evaluación de colegas y de estudiantes. También enfatiza la necesidad de evaluar el desempeño del profesorado tomando en cuenta múltiples producciones -no sólo las escritas- que permitan documentar el propio proceso creador de los profesores durante

toda su carrera.

La noción de flexibilidad para evaluar la calidad del trabajo académico a lo largo del tiempo es la tesis central que desarrolla en el Capítulo IV (“El contrato de la creatividad”). Critica la visión sumamente restrictiva del trabajo académico que impera en la gran mayoría de las instituciones de educación superior, el cual demanda la misma actuación del cuerpo docente durante toda su vida profesional porque desconoce el cambio de ritmo en la vitalidad de cada profesor, sistema que frecuentemente termina generando situaciones de agotamiento o estancamiento en el desempeño. Este desconocimiento de los factores más ligados a la calidad del trabajo académico llevan al autor a proponer un sistema amplio, individualizado y continuo de evaluación y recompensas, que reconozca los patrones diferenciales de productividad “que se dan entre los profesores en lo que respecta a la edad, el desarrollo profesional y la disciplina” (p.71).

En el siguiente capítulo (“El recinto universitario: diversidad con dignidad”), Boyer analiza las repercusiones que se han originado a nivel de las instituciones por una concepción tan restringida del trabajo académico. A juicio del autor, la tan mentada diversidad institucional del sistema de educación superior norteamericano oculta que un modelo único de trabajo académico -resumido en la fórmula de investigación y publicación- ha dominado crecientemente el sistema, a tal punto que las instituciones “se han vuelto cada vez más imitativas y menos distintivas” (p.78). Esta situación ha resultado en una “crisis de propósito” para muchas instituciones que, impulsadas por “el imperativo externo del prestigio” y el modelo de los grandes centros de investigación, entran en un juego divisorio y competitivo entre

sus funciones de docencia e investigación. La alternativa, coherente a toda la propuesta de Boyer, es el objetivo de la diversidad: los centros podrán enfatizar su misión en base a una de las cuatro categorías del trabajo académico citadas anteriormente o inclusive a una combinación de todas, siempre que se reconozca a la enseñanza como la tarea central en cada modelo institucional dentro de una red diversificada y complementaria.

En “Una nueva generación de académicos” la premisa principal es que mejorar la calidad del trabajo académico requiere asegurar no únicamente la calidad del postgrado sino también la del pregrado, sin olvidar que los fundamentos intelectuales de la capacitación comienzan en la escuela. Sin embargo, considera que en el postgrado es donde más firmemente se moldean las actitudes y valores profesionales del personal académico. Los principales lineamientos que propone para estos estudios radican en: la necesidad de la especialización pero formando a los estudiantes en una tendencia interdisciplinaria que amplíe la perspectiva de formación; la redefinición del propósito y contenido de las tesis de doctorado impulsando el “pensamiento integrativo creador”; la mayor atención al trabajo académico de aplicación y la priorización de la labor docente, adjudicando a las escuelas de postgrado la capacitación pedagógica de los académicos.

El último capítulo (“El trabajo académico y la comunidad”) está destinado a presentar una sintética visión del trabajo académico apropiada a las condiciones cambiantes que se avizoran para el nuevo siglo, en el marco de una nueva concepción “cuyo fin último no sea sólo la renovación de la academia sino la renovación de la sociedad misma”(p.111), fortaleciéndose así los vínculos entre los “campus” y los problemas contemporáneos. Dicha

nueva visión, como ya reseñáramos, requiere que la enseñanza, la integración y la aplicación cuenten con un reconocimiento y nivel equiparable al del trabajo académico de descubrimiento. Para este propósito, si bien el autor otorga un lugar destacado a la gestión universitaria como liderazgo poderoso capaz de promover esa nueva concepción, coloca a los profesores como responsables primordiales, mediante su activa participación en la formulación de políticas institucionales que trasciendan los intereses departamentales. Es interesante agregar que para contribuir a este nuevo significado de la labor académica, tanto las asociaciones profesionales -de extensa tradición en USA- como los cuerpos de acreditación regionales tienen un rol de importancia; y en este sentido, el autor efectúa una crítica al funcionamiento real de las asociaciones profesionales de acreditación, por su sesgo conservador y reglamentarista, que inhibe la innovación.

Finalmente, en la sección de Apéndices se incluyen 42 cuadros con los resultados de la Encuesta Nacional de Profesores 1989, así como información técnica respecto de la clasificación del universo institucional de educación superior norteamericana elaborado por la Fundación Carnegie, el procedimiento de elaboración de la muestra y características del procesamiento y análisis de las respuestas.

En síntesis, pensamos que esta obra tiene el mérito de transitar una temática aún poco difundida en el campo de la educación superior pero de creciente interés, especialmente en los países de América Latina donde las reformas de los sistemas universitarios de las últimas décadas de este siglo impactan fuertemente en los sistemas académicos. En este sentido, es interesante el análisis crítico que Boyer realiza del propio desarrollo

de la educación superior norteamericana y el aporte que esto puede significar para el caso de la educación superior argentina, sumergida desde fines de los 80 en un marco de reforma, donde el modelo estadounidense no es ajeno a la discusión.

Colocar al trabajo académico en el centro de la reflexión sobre la universidad y analizar la propuesta de Boyer como modelo para comprender la diversidad de la labor académica constituyen, a nuestro juicio, dos contribuciones sustanciales para resignificar en forma creativa el desarrollo de la vida académica profesional en el contexto universitario argentino, contexto signado por un malestar que ha crecido durante la década que termina.

Corrientes historiográficas e historia de la educación

*Gabriel Huarte * - Claudia van der Horst ***

Terreno, A.; Domínguez, G. y Pécora, G. *Historiografía de la educación. Aportes desde la investigación y la enseñanza*. Editorial de la Fundación. Universidad Nacional de Río Cuarto, 1998, 138 págs..

El texto que a continuación se reseña, es el producto de una preocupación compartida por estas historiadoras por revisar el campo de estudios y los enfoques de la Historia de la Educación. El esfuerzo es promovido por la emergencia de una serie de interrogantes que se vinculan, por un lado con las formas de producción del conocimiento histórico, en particular del conocimiento histórico-educativo y sus relaciones con las tendencias historiográficas; y por otro lado, con los criterios de organización de los contenidos a enseñar en esta disciplina, en las carreras uni-

* Profesor Asociado en el Area de Didáctica de la Historia e Historia Social Argentina. Investigador del IEHS (Instituto de Estudios Históricos y Sociales) y del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

** Profesora auxiliar del Area de Historia Social de la Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

versitarias. Esta investigación fue realizada con el financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el desarrollo del libro, el cual se halla estructurado en cinco capítulos y un extenso anexo, pueden advertirse dos etapas o fases. Una primera en la cual se realiza una aproximación al desarrollo seguido por la ciencia histórica desde sus inicios, identificando y describiendo sucintamente las distintas corrientes historiográficas europeas y, particularmente lo ocurrido con la producción argentina (capítulos I y II). Y en un segundo momento se profundiza la investigación en el campo de estudio de la Historia de la Educación en Argentina, la misma se lleva a cabo considerando tres unidades de análisis: los programas de estudio de la disciplina vigentes en las universidades argentinas en los años 1993 y 1994; los prólogos, introducciones y prefacios de aquellos textos o manuales mencionados en los programas; y finalmente las ponencias presentadas en tres Jornadas Universitarias de Historia de la Educación: 1992, 1993 y 1994 (capítulos III, IV y V).

Posteriormente se arriba a algunas conclusiones finales, en las que se advierte la existencia de objetivos de investigación no concluidos, tales como el establecimiento de articulaciones entre los criterios de organización de los contenidos a enseñar y las diversas formas de la historiografía educativa, dejándose de este modo, abiertas algunas líneas de indagación futuras. Finalmente, en los anexos, la transcripción de los análisis efectuados en relación a la segunda etapa de la investigación, comporta básicamente un valor ilustrativo, particularmente para los estudiantes que se inician tanto en la investigación histórica como en el conocimiento de la disciplina.

En relación al primer capítulo: *El pasado de la Historia. Algunos momentos relevantes*, Ana Terreno y Griselda Pécora realizan una somera descripción a modo de relato, de las distintas etapas por las que ha atravesado la producción historiográfica. En un primer momento se pasa revista a aspectos más bien clásicos e ineludibles del tema, en tal sentido se enfatiza sobre: Grecia y la historia como método para el análisis del pasado, con los ejemplos de Heródoto -«para que no se olviden los acontecimientos notables en los que participaron griegos y bárbaros»- y de Tucídides en su visión pragmática de cómo proceder ante situaciones límites -guerra civil-. En cuanto a Roma se resalta sobre todo la visión de Cicerón, Quintiliano y fundamentalmente Tito Livio, quienes identifican a la historia como *magister vitae*. Sería importante señalar -para una visión más completa de esta etapa fundacional de la historia, que las autoras no mencionan-, la influencia del *cristianismo*, que aporta el concepto de providencialismo al análisis histórico, señalando claramente un fin en la historia humana, en tanto que en lo metodológico incorpora la concepción lineal, es decir que la historia tiene un comienzo y un final.

También llama la atención -tal vez sólo por economía de espacio- la no mención de la historiografía de la *Ilustración* (David Hume, Montesquieu, y sobre todo Voltaire) tan importantes por sus aportes a la historia política como a una visión más abarcativa de los problemas de las sociedades. Por otra parte se reseñan los avances metodológicos y se hace mención al perfeccionamiento de las técnicas, ponderándose los acontecimientos de la época del renacimiento como también los cambios vertiginosos del siglo XIX, que ocurridos paralelamente a la conformación de los estados nacionales, significaron importantes hitos en el desa-

rollo de la historia, tal es el caso de la historiografía erudita, que surgida en Alemania reviste un papel central bajo la figura de Ranke. Aquí las autoras destacan que la materia prima e insustituible de la investigación histórica que subyace en esta corriente, son los hechos singulares y dentro de esta singularidad, los acontecimientos políticos y del estado.

En contraposición a esta corriente historiográfica hasta ese instante hegemónica, las autoras destacan el surgimiento en Francia, de la Escuela de los “Annales”, la que es presentada como una historia diferente. Los antecedentes de la nueva corriente surgen a partir de la crítica que el economista François Simiand, discípulo de Durkheim, expuso en un célebre artículo en el cual atacaba, con cierto desprecio, a la historia tradicional, a la que denominaba «histoire événementielle», en otras palabras historia de los acontecimientos singulares. Luego de esta contextualización, profundizan en la “propuesta fundacional” (p. 15) de esta escuela, expuesta en el primer número de la Revista *Annales de Historia Económica y Social* (1929), mediante una breve referencia a sus creadores -Lucien Febvre y Marc Bloch-, sus trayectorias y el comentario de sus producciones, lo que posibilita evidenciar sus aportes e ideas a este modo distinto de ver la realidad, en este sentido las autoras puntualizan que:

“es posible que los acuerdos más fuerte ... sean los referidos a la necesidad de vincular la historia con las otras disciplinas sociales y resolver los problemas históricos interdisciplinariamente” (p.18).

Continuando con el análisis de la corrientes, hacen hin-

capié en la obra del historiador Fernand Braudel, sobre todo por sus aportes teóricos, fundamentalmente sus conceptos de larga, media y corta duración. Seguidamente señalan el giro hacia lo cuantitativo que, dentro de la Escuela de los Annales, impulsan en primera instancia Ernest Labrousse seguido en este sendero por Pierre Chaunu, posibilitando de esta manera el posterior surgimiento de la historia demográfica. Culmina la breve referencia a la trayectoria de los Annales con una visión de las últimas etapas de la revista donde se destacan los aportes a los estudios regionales o monográficos y estudios de historia serial. Finalizando el capítulo hay una breve referencia a diversos enfoques actuales como: el retorno de la historia política (Agulhon, Foucault), la historia cultural (Chartier, Darnton, Guinzburg) y la historia antropológica (Le Roy Ladourie). Hacen notar aquí, la imposibilidad actual de asumir una visión integradora de las diferentes corrientes, las autoras caracterizan la situación como de eclecticismo y fragmentación:

“Desde mediados de la década del 70, el cuestionamiento de los marcos teóricos del marxismo y del estructuralismo han provocado en el campo historiográfico una multiplicidad de temáticas, abordajes, una ampliación de fuentes utilizadas, especialmente por la influencia de nuevos enfoques de la lingüísticas y la etnografía” (p. 26).

Con el análisis de la Revista Annales finalizan el “recorrido” por la historia de la historiografía europea, el cual podría haberse enriquecido aún más si se hubiesen considerado los aportes de la historiografía británica, tanto en su vertiente marxista como las vinculadas a la historia social, política y cultural con nombres

como los de Collingwood, Hobsbawm, Thompson, Carr, Stone, entre otros.

Con respecto a las corrientes historiográficas en nuestro país, en el capítulo II: *Las formas de la Historia en Argentina durante el siglo XX*, Griselda Pécora presenta un esquema de las líneas más reconocidas, el cual contiene una interesante síntesis de los elementos teórico-metodológicos de las mismas, como así también sus principales representantes y obras. Tres fueron los criterios seguidos que aparecen a lo largo de cada línea analizada: la tradición historiográfica, el corte ideológico subyacente y el peso institucional que tiene en universidades, academias y centros de investigación. De esta manera el apartado se inicia con la referencia, en la segunda mitad del siglo XIX, al carácter científico que adquiere la historia a través de la labor de historiadores que representan dos escuelas: la que la autora denomina “escuela guizotiana o de filosofía de la historia”⁽¹⁾ (J.M. Estrada, Lucio V. López y posteriormente se integra Vicente F. López) y por otro lado Bartolomé Mitre quien fue propulsor de la “escuela erudita”, corriente que dominó durante décadas y que, con la creación de la Junta de Historia y Numismática Americana (1893) -presidida posteriormente por R. Levene- y su consolidación en otros prestigiosos ámbitos institucionales, “se convirtió en la Historia oficial que se presentaba a sí misma como neutra y depurada de toda influencia ideológica o interés político” (p.29). Aquí llama la atención la no mención de la polémica entre Mitre y López que de alguna manera se dirimió a favor del primero⁽²⁾.

Como intento de alternativa a la hegemonía de esta visión de la realidad histórica, además de otras iniciativas de carácter individual, la autora se refiere a aquellos historiadores repre-

sentantes de la *Nueva Escuela Histórica*, que en el marco de los acontecimientos sociales y políticos de principios de siglo y desde la sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con la creación del Instituto Ravignani en 1921, logran “ofrecer un ámbito permeable a la revisión histórica y ... cierto aire de renovación intelectual” (p.30). Faltaría agregar aquí la aparición del historiador como profesional, ya que si bien los principales referentes de la Nueva Escuela provienen del derecho, su labor profesional se vinculó casi exclusivamente con la producción y la enseñanza de la historia. Cabe consignar, como bien lo señala la autora, los progresos de esta corriente en cuanto a la tarea heurística, el método, la interpretación histórica, la revisión de épocas silenciadas, lo cual autoriza a caracterizar a esta línea como poseedora de una visión menos parcializada y menos centrada en la mirada de la nación desde Buenos Aires, sin embargo, en cuanto a la concepción del Estado, la Nación y la Nacionalidad, permaneció fiel a la visión mitrista, de allí que no logre “estructurar una corriente alternativa tajante respecto a la escuela erudita” (p.31). La prolongada vigencia de ésta última, se debe en parte, al ya mencionado anclaje institucional.

También enmarcado en una coyuntura socio-política y económica diferente, alrededor del año 1930, aparece un clima de polémica y discusión intelectual que preanuncia la entrada en escena del *Revisionismo histórico*, iniciándose una reacción a la historiografía erudita. Conforman un esfuerzo por revisar hechos y figuras del pasado, no logrando sin embargo modificar la metodología tradicional sujeta a hechos, grandes hombres, política y tiempos cortos. En este sentido Halperín Donghi (1971) sostiene que ésta escuela fue un intento de sustituir una imagen del pasado por

otra. Siguiendo a Galasso (1995), la autora identifica tres vertientes del revisionismo: la época del revisionismo rosista, el revisionismo forjista y el revisionismo peronista (p.33)⁽³⁾.

Dentro del mismo capítulo analizan las consecuencias de los cambios ocurridos en los circuitos europeos alrededor de los años '60, los cuales permiten contextualizar la propuesta historiográfica de la *Historia Social* que se inicia en Argentina, con la creación del Centro de Estudios de Historia Social dirigido por José Luis Romero. Este grupo de renovadores recibirá también la influencia de Gino Germani, desde el Instituto de Sociología de la UBA, de ahí entonces, que esta perspectiva reconoce sus fuentes tanto en la Escuela de Annales como en la sociología funcionalista norteamericana. En el ámbito académico, mediante los aportes conceptuales metodológicos que brindaron estas dos influencias, se vivió un aire de renovación y actualización de los estudios históricos que permitió por un lado, superar el modelo de la historia narrativa-erudita y por otro, logró otorgar un “perfil profesional competitivo a nivel internacional en las ciencias sociales” (Spinelli, 1994:31).

Luego de hacer mención a la problemática actual de las ciencias sociales en cuanto a la fragmentación y diversidad de paradigmas en los análisis, que en términos de Galasso, testimonian por un lado la fructífera actualización de la práctica historiográfica, y en otro sentido refleja el escaso interés por “integrar estos avances dentro de una nueva visión general de la historia, un ¡gran relato!”(1995:28), se pasa revista muy brevemente a los aportes del marxismo en los años '60 y sobre la actualidad del debate acerca de la historia de las ideas, en cuanto a si es una forma de historiografía o una nueva disciplina. Cabe un comentario

final acerca de estos dos capítulos, si bien no agregan elementos nuevos a los ya escritos por otros autores dedicados a la historiografía, su principal valor reside en que conforman una importante contribución para aquellos que desde las Ciencias de la Educación se dedican al estudio y enseñanza de la Historia de la Educación.

Avanzando ahora en lo que conforma la segunda fase del desarrollo del texto, el capítulo III, profundiza sobre lo acontecido particularmente en la Historia de la Educación a partir del análisis de algunos programas de estudio de la disciplina (17 programas de los años 1993/94). La autora de este capítulo, Ana Terreno, se propuso indagar acerca de los criterios utilizados en la organización de los contenidos de enseñanza de la disciplina, basado en el supuesto de que se pueden establecer algunas relaciones con la forma de la producción historiográfica educativa.

Luego de establecer la muestra y algunos recaudos metodológicos, se mencionan y conceptualizan brevemente una serie de dimensiones de las que se valdrá para efectuar el análisis: tiempo histórico, cambio en educación, actores, realidad histórico-educativa y causalidad. Del análisis efectuado, puede advertirse la presencia o no de dichas dimensiones en los programas y los sucesivos agrupamientos que la autora va realizando de acuerdo a éstas. Del seguimiento de dicho análisis y de las conclusiones a las que arriba, se puede observar como principal cuestión: que el cruzamiento de las dimensiones no resulta en primer lugar tarea fácil, sólo permitió establecer algunas tendencias en poco menos de la mitad de los programas observados. Pareciera que cada programa adquiere perfiles específicos, incluso la autora advierte de las dificultades encontradas en alguno de ellos para poder evidenciar la

presencia de las dimensiones consideradas. Por último, una consideración en cuanto al objetivo expresado en esta indagación, si bien en el capítulo se propone la finalidad de establecer relaciones con las formas de hacer la historia, a juzgar por la dimensión del trabajo, por las conclusiones provisorias y por las dificultades expresadas, esta tarea no ha podido concretarse, lejos se está aún de cualquier establecimiento de articulaciones o explicaciones.

Siguiendo con el mismo objetivo, en el capítulo IV se analizan prólogos, introducciones y prefacios de aquellos libros de texto sobre educación en occidente, señalados en los programas trabajados en el capítulo anterior. De ellos se indagaron tres cuestiones: la definición de educación y pedagogía, el campo de estudio de la historia de la educación y la relación entre esta disciplina y otras manifestadas en los textos seleccionados. Si bien son pocas las tendencias que se pueden establecer, tal vez lo más interesante es que en la mayoría de los textos, lo educativo aparece “sometido a diferentes dominios –filosóficos, macropolíticos y/o sociales- modificándose sincrónicamente con ellos porque opera generalmente como variable dependiente” (p. 64). Un aspecto a considerar -y que seguramente hubiese sido muy interesante- es el no haber analizado lo ocurrido en los textos de historia latinoamericana y argentina, cuando a juzgar por el análisis anterior, los programas referidos a este ámbito fueron también objeto de estudio.

En el último capítulo, Graciela Domínguez analiza la producción histórico-educativa en la Argentina, como paso previo, la autora realiza una síntesis a partir de distintos textos que ilustran las distintas etapas de la historia de la educación desde sus inicios en Alemania, donde se subraya su doble adscripción, filosófica y profesional, que la distingue del camino seguido por la

historiografía en general. Esta orientación en el tratamiento de la problemática histórico-educativa, recién perderá vigencia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ante el surgimiento de la corriente “revisionista” en los Estados Unidos y, sobre todo, por el decisivo impacto de la Escuela de los Annales a partir de la década de los ´60.

El nudo central de este capítulo lo constituye el análisis de 86 ponencias presentadas sucesivamente en tres Jornadas Docentes Universitarias Nacionales de Historia de la Educación, del balance de las mismas, parece consolidarse un campo de la disciplina ampliado donde coexisten una pluralidad de temáticas que combinan el abordaje de algunos temas “tradicionales”, por ejemplo la historia de alguna institución escolar, con significativos avances en la concepción de la historia como problema, lo que traducido en términos metodológicos posibilita la formulación de hipótesis y la adopción de enfoques que vinculen a la educación y su historia con otras disciplinas sociales como: la economía, la demografía, la estratificación social, etc.

Finalmente en las conclusiones se sintetiza lo ya desarrollado por las autoras en los cinco capítulos, explicitando los resultados y las dificultades. Es de destacar que, desde el punto de vista de quienes escriben esta reseña, afirmaciones halladas en el texto tales como:

“a través del análisis de las actuales líneas de investigación histórico-educativas se observó una tendencia progresiva a superar la visión macro-nacional privilegiándose estudios regionales, provinciales y lo-

cales cuya legitimidad comienza a ser reconocida”(p. 79).

Confirman indudablemente síntomas de la saludable y progresiva vinculación entre las corrientes actuales de la historiografía y la intención de “hacer” una renovada historia de la educación, que se suma al invalorable aporte realizado por las autoras en el sentido de pensar e investigar no sólo las formas de hacer historia de la educación sino de procurar iluminar el campo de las articulaciones con la historiografía en general.

Notas

1. Cabe señalar un error de apreciación en la ubicación que se hace de Vicente Fidel López como perteneciente a una denominada «escuela guizotiana». El referente historiográfico principal de este autor es el historiador británico Thomas Babington Macaulay.

2. Para profundizar en esta polémica se sugiere consultar entre otros a Botana, N. (1991) *La libertad política y su historia*. Sudamericana. Instituto Torcuato Di Tella

3. Para profundizar en este tema se sugiere consultar una publicación reciente de Halperín Donghi, T. (1993) “El revisionismo Histórico argentino como visión decadentista de la historia nacional” en *Ensayos historiográficos*. Colección El cielo por asalto.

La cultura escolar en la sociedad neoliberal

Liliana Martignoni *

Pérez Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, 1998.

El texto que presenta el autor constituye un aporte teórico que brinda herramientas de análisis para la comprensión de los componentes explícitos y latentes constitutivos de la cultura de la institución escolar, la que forma parte de un contexto en permanente desarrollo que la condiciona y determina.

En este sentido, se asiste en el final de siglo a la crisis de la escuela moderna, al cuestionamiento sobre su sentido en el marco de una crisis mayor desde el punto de vista socio-económico, político y cultural. Las características que ha asumido la modernidad frente al avance de la tecnología informacional interpelan su función social, asistiendo a una nueva “configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano”(p. 12) que estaría suponiendo un nuevo modelo de escuela recorrido por la incertidumbre y la ambigüedad, como diría el autor, un espacio ecológico en el que se entrecruzan diferentes culturas que provo-

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos del Departamento de Educación. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

can “tensiones”, “aperturas”, “restricciones” y “contrastes” en la construcción de significados en el marco de una reconfiguración cultural que muestra su naturaleza flexible, compleja, incierta, plural y diversificada.

El concepto de cultura que permitiría comprender la cotidianeidad de la vida escolar es definido por Pérez Gómez como aquel concepto de naturaleza implícita y carácter sistémico e interrelacionado de elementos simbólicos que incluyen en una red:

“el conjunto de significados, expectativas, comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (p. 16).

De este modo, es a partir del análisis de las diferentes culturas que interactúan en el espacio escolar (crítica, académica, social, institucional y experiencial) lo que permitiría, de acuerdo a la propuesta del texto, no sólo comprender la cotidianeidad de su funcionamiento, sino detectar aquellos elementos que intervienen y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La cultura crítica

Definida también como alta cultura o cultura intelectual alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas es definida como:

“el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia (...) y que evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo siendo diferente para los distintos grupos humanos” (p. 19).

Las preguntas centrales que se hace el autor, frente al desvanecimiento de los pilares que sustentaron la configuración moderna de la cultura imponiéndola como “una forma particular de civilización” y ante lo cual el pensamiento posmoderno se convierte en un elemento decisivo en la comprensión de la naturaleza de los intercambios culturales en la institución escolar serían: “¿cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica actual que merecen la pena trabajarse en la escuela?” “¿Cómo se identifica y quién lo define?”. En este sentido, el desafío que deberá enfrentar la escuela y sus actores es el de la construcción de una matriz cultural que intente integrar la diversidad de culturas, revalorizando al sujeto como “sujeto de experiencias, pensamientos, deseos y afectos” (p. 78), en tanto:

“La escuela no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades,

así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social” (p. 77).

La cultura social

La cultura social, a diferencia de la cultura crítica que ha sido sometida a la criticidad y reflexión pública es entendida por el autor como aquella cultura que, difundida y asimilada por la seducción, persuasión o imposición, incluye:

“los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en una sociedad formalmente democrática regida por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los medios de comunicación” (p. 79).

De este modo la educación escolar desarrolla su acción en el marco de una cultura social que forma parte de las condiciones económicas, políticas y sociales de la posmodernidad; cuyas características básicas tales como el imperio de las leyes del mercado, las democracias formales como configuración política y la omnipresencia de los medios de comunicación provocan una manera diferente de vivir y relacionarse.

Bajo esta ideología social dominante se legitima un conjunto de valores que sirven de marco, de contexto a dichos intercambios en contraposición a la crisis de aquellos que constituían el sustento de la configuración moderna de la vida social (Lyotard, 1989; Lipovetsky, 1990; Baudrillard, 1987, 1984).

Algunos de los principales valores que se imponen en los procesos de socialización de las nuevas generaciones serían el eclecticismo acrítico, la individualización y debilitamiento de la autoridad, la importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder, el individualismo exacerbado y el conformismo social, la obsesión por la eficiencia, la concepción ahistórica de la realidad, la primacía de la cultura de la apariencia, de lo efímero, del placer, entre otros.

Estos valores que impregnan la cultura social dominante estarían presentes en el interior de la institución escolar, estarían presentes en la cotidianeidad del hacer de sus actores, en sus intercambios y toma de decisiones. Es por ello que según Pérez Gómez, serían fácil comprender que “en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus actores” (p. 90).

La cultura institucional

La cultura institucional es entendida como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (p. 127). Las características que asume esta cultura en el ámbito de la escuela, su estilo de funcionamiento no constituiría un fiel reflejo de las determinaciones de la política educativa sino más bien el resultado de las diferentes mediaciones que en relación a ella se establecen, como correspondencias y discrepancias, en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela.

La vinculación entre la dimensión macropolítica y la micropolítica constituiría un aspecto importante para comprender la naturaleza de los intercambios dentro de la institución, la complejidad de su cultura:

“El olvido de esta dinámica interacción ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes sin entender que estas se encuentran condicionadas por las peculiaridades organizativas de la escuela y por la función social que cumple cada contexto cultural” (p. 128).

En relación a ello, el autor analiza cuatro aspectos que entiende son fundamentales para comprender los diferentes componentes que interactúan y definen las características que asume la cultura institucional: la política educativa sobre la escolarización, la organización de la institución escolar, la cultura docente y el desarrollo profesional de los mismos.

La cultura experiencial

La cultura experiencial constituye la base sobre la que se asientan las diferentes interpretaciones de la realidad, los modos de actuar, la toma de decisiones (Bernstein, 1990) constituye:

“La peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particu-

lar han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela de la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia (p. 199).

El análisis y comprensión de la cultura experiencial debería ubicarse entonces en la interacción de la biográfica de los actores con su contexto; unidad ésta en la que sólo por razones metodológicas, el autor distingue dos dimensiones que en forma interrelacionada intervienen en la construcción de los significados ya sea individuales como grupales y colectivos: **el subjetivo**, desde el análisis crítico de las posiciones constructivistas (Vigostky, Wertch, Bruner, Rogoff, Cole) que priorizan lo social y cultural en el desarrollo del psiquismo; y **el social**, desde un análisis ecológico (Bronfenbrenner, 1979) en tanto contexto en el que se inscriben los diferentes elementos que componen la cultura que interioriza el sujeto en los procesos de interacción.

Así, el modelo teórico-metodológico que articula ambas dimensiones estaría dando cuenta para el autor de la naturaleza que adquiere el desarrollo de la cultura experiencial de cada individuo dado que la misma constituye:

“un compendio singular de contenidos y formas, capacidades y sentimientos, actitudes, y conocimientos que se generan en la concreta y peculiar interacción evolutiva de cada sujeto con las peculiaridades, presiones y posibilidades bien diferentes de cada escenario vital. Los elementos comunes que presionan la socialización se diversifican en cada contexto y se modulan además

en virtud de la peculiar interacción que por azar o por necesidad cada individuo establece con su entorno” (p. 251).

La cultura académica

La cultura académica es definida por Pérez Gómez como:

“la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela (...) el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (p. 253).

El interrogante central que plantea el texto se refiere a la posibilidad que esta cultura posee, concretada en el curriculum, para generar aprendizajes relevantes en tanto existiría una distancia entre el contexto en el que se producen y utilizan los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos (Bernstein): “¿cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes en la comunidad social (...) cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social?” (p. 254).

De esta manera el texto muestra los diferentes aspectos que permiten comprender el funcionamiento de la cultura académica. Tal el caso de las funciones y propósitos de la escuela (la

función socializadora, instructiva y educativa), la relación entre la relevancia del aprendizaje y el conocimiento disciplinar, la posibilidad de la escuela como espacio de recreación de la cultura, y la vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar.

Por último y como cierre de esta reseña, las palabras de su autor en la introducción del texto adquieren en esta instancia, luego de un sintético recorrido por su obra una especial significación:

“La función educativa de la escuela, es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad. La primera responsabilidad del docente, por tanto, es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes. La escuela ha de reflexionar sobre si misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones” (p. 18).

RESEÑAS
DE
JORNADAS

Seminario:
Nuevas Tendencias en política educativa.
Debates y propuestas para la Argentina.

Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad.
9 de Noviembre de 1998.

Las cambiantes condiciones sociales, políticas, económicas y culturales ocurridas a partir de la segunda mitad del siglo XX a escala mundial y que adquieren un carácter nacional a partir de los '90, enmarcan la crisis de una de las principales instituciones modernas: la escuela pública, operándose un proceso de reconceptualización de los sistemas de valores sociales y personales en los cuales se fundamentaban las prácticas pedagógicas. En este contexto se le atribuyen a la escuela dos funciones opuestas y paradójicas, por un lado se la considera como la responsable de la mayoría de los problemas insolubles o no resueltos de la sociedad¹, y por otro se la ve como la herramienta más eficaz para transmitir los conocimientos científico-tecnológicos considerados indispensables para el desarrollo de la sociedad de fin de siglo. Sobre esta convivencia contradictoria de visiones, se dan inicio a los procesos de reforma escolar de los años '90, siendo particularmente en el caso argentino la sanción de la *Ley Federal de Educación*, Nro. 24.195 de 1993, el hecho central que motoriza y da nuevo impulso al *Plan de Transformación Educativa* (ya inaugurado en 1990) sobre la base de las recomendaciones de los organismos in-

ternacionales.

El espectro de las preocupaciones en materia educativa avalan la necesidad de generar espacios de discusión e intercambio en procura de la posibilidad de efectuar diagnósticos certeros tendientes a la construcción de lineamientos educativos en el marco de los desafíos propuestos por el pensamiento pedagógico contemporáneo en general y frente a los retos de las acciones políticas educativas de este país en particular.

A tal efecto fue iniciativa del Área de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes y del Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional de la Fundación Gobierno y Sociedad, organizar unas jornadas intensivas tendientes a debatir y analizar las múltiples perspectivas del tema. El encuentro fue denominado “*Seminario: Nuevas Tendencias en Política Educativa. Debates y propuestas para la Argentina*”, el cual se concretó el día 9 de noviembre de 1998 en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes y en instalaciones de la Fundación Gobierno y Sociedad.

El objetivo que se planteó fue el de “promover un espacio académico de reflexión, comunicación, intercambio y discusión respecto a las nuevas tendencias en Política Educativa”, y la modalidad de funcionamiento y dinámica del encuentro fue realizada sobre la base de paneles sucesivos en los cuales se invitaron especialistas nacionales que abordaron las temáticas desde diferentes perspectivas, permitiendo a continuación el debate y el intercambio con los asistentes al seminario.

Luego de una breve presentación llevada a cabo por el Director del Área de Educación, licenciado Roque Dabat, se dio inicio al primer panel realizado en el salón Auditorio de la Univer-

sidad Nacional de Quilmes, en el cual estuvieron presentes la licenciada Guillermina Tiramonti de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), cuyas reflexiones giraron en torno a dos interrogantes: ¿qué ha pasado en materia educativa? y ¿qué puntos abordar en el tiempo futuro? La licenciada María Etchart fue invitada por la Fundación (FIEL), que en su análisis sobre la reforma y su lógica se centró en tres problemas: la educación como un problema de calidad de servicio, el no acceso universal a la escuela media y el elevado fracaso en el intento de ingresar a la universidad. El licenciado Antonio Ciccioni, por el Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) profundizó en el tema de la relación Estado y Sistema Educativo. Y finalmente el Profesor Jorge Cardelli fue invitado como representante de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), quien se refirió a los saldos de la política educativa y que condicionan el desarrollo futuro de la agenda educativa.

Por la tarde sesionó en las mismas instalaciones, el segundo panel que contó con la presencia de la licenciada Roxana Perazza de la Fundación Carlos Auyero, la licenciada María Nosiglia de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA-INAP), por el Banco Mundial fue convocada la licenciada Sandra Cesilini y por el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) al licenciado Alejandro Morduchowicz. Y el tercer y último panel fue realizado en la sede de la Fundación Gobierno y Sociedad; previo a su inicio, se escucharon las palabras del Sr. Rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Ingeniero Julio Manuel Villar y del Dr. Miguel Angel Broda como Presidente de la Fundación Gobierno y Sociedad, quienes manifestaron en sus respectivos discursos sus preocupaciones y opiniones en materia educativa. Posteriormente se dio lugar a la

tercera mesa y dada la envergadura de los conferencistas, la sala estuvo colmada con representantes de distintos sectores de la sociedad, que intervinieron muy activamente en el debate final.

En este panel, se contó con la presencia del licenciado Antonio Ciccioni (CEDI), del Dr. Mariano Narodowski por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), organizadores del evento y a continuación fueron escuchadas las palabras del profesor invitado Juan Carlos Tedesco como representante del IIPE-UNESCO, a la Dra. Adriana Puiggrós como Diputada Nacional de la Alianza y para finalizar fue oradora la Ministra de Educación, licenciada Susana Decibe, quien efectuó un somero balance de las acciones implementadas en su mandato, generándose a continuación un intenso debate con el público acerca de la política y medidas educativas realizadas en la argentina actual.

El conjunto de las preocupaciones y polémicas manifestadas a lo largo del evento no condicionan ni obturan el campo, sino que por el contrario develan la importancia de crear espacios de discusión para resituar más democráticamente tanto los debates acerca de las acciones educativas, las tendencias políticas actuales en este campo, como también la necesidad de intervenir en la construcción conjunta de nuevos sentidos posibles para enfrentar los dilemas de la actualidad. De esta forma, puede afirmarse que el Seminario cumplió con los objetivos propuestos y se convirtió en un verdadero ámbito de discusión, intercambio y reflexión que permitió y permite revitalizar el accionar, no solo de los intelectuales, sino también de los distintos sectores sociales convocados por la educación.

Notas

1. Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado)* Morata. Madrid, España.

Prof. María Ana Manzione *

Lic. Claudia van der Horst **

* Docente del Area de Política y Gestión Educativa (sedes Tandil y Olavarría) e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

** Docente del Area de Historia Social de la Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

I Encontro sobre Educação, Cultura e Política na América Latina

*Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação (Unicamp)
19 al 21 de Mayo de 1999
Campinas, São Paulo, Brasil.*

En el marco del convenio “Educação, Cultura e Política” que engloba distintas investigaciones sobre procesos de educación y formación en el interior y exterior de instituciones escolares, de cuatro países de América Latina: Argentina (UNCPBA), Brasil (UNICAMP), Colombia (UPN), y México (UNAM), fue concretada una de las tareas previstas para el corriente año: la realización del *I Encontro sobre Educação, Cultura y Política en América Latina*, un espacio de intercambios destinado a la presentación y debate de las investigaciones que sobre estas temáticas se están desarrollando en los citados países.

Acorde a los objetivos planteados en el convenio, el encuentro fue convocado y organizado por representantes de Brasil, en particular por el Grupo FOCUS (Grupo de Pesquisa sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares) y llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Campinas. Se presentaron alrededor de 19 comunicaciones entre proyectos de investigación, avances y ensayos, pertenecientes a unos 30 integrantes del Proyecto, cuyas temáticas estuvieron contenidas en el marco de lo propuesto en el título del mismo.

Se trabajó intensamente durante tres jornadas adoptándose como modalidad la presentación de la ponencia por parte de su autor y a continuación un comentario sobre la misma a cargo de otro investigador, a quien le fuera entregada anticipadamente el escrito para su análisis, dándose lugar posteriormente al debate con la intervención de los demás investigadores participantes.

Durante la mañana de la primer jornada, la Decana de la Facultad de Educación pronunció palabras de bienvenida a los participantes del evento, manifestando su apoyo institucional y personal a este nuevo espacio de intercambio académico. A continuación, hizo uso de la palabra la presidente del Encuentro, Doctora Agueda Bernardete Bittercourt Uhle, quien luego de efectuar una breve síntesis de los momentos de gestación de este proyecto entre los cuatro países, profundizó en los debates acaecidos en torno a la denominación del mismo, en particular en relación a los conceptos orientadores: educación, cultura y política, o educación y culturas políticas. Dicho debate constituyó también un eje de constante reflexión a los largo de las sucesivas jornadas.

Posteriormente fueron escuchados los distintos representantes-coordinadores de cada país, quienes hicieron una presentación de los grupos e institutos de investigación a los que pertenecen, las principales temáticas abordadas en ellos y el grado de avance de las pesquisas en cada país. En este sentido habló en primer término la Doctora Martha Cecilia Herrera Cortés, directora del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, representante de este país en el convenio, quien enmarcó la institución y comentó las investigaciones en curso. En segundo lugar habló la Doctorando Alejandra Corbalán, quien preside la

representación por Argentina y que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En su exposición se refirió brevemente a la trayectoria del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, instituto que agrupa distintas líneas de investigación vinculadas al ámbito educativo. Y por último la representante de México, Licenciada María Inés Castro, quien también reseñó brevemente el funcionamiento del grupo de investigación, enmarcado en el instituto -CESU- que preside el Dr. Angel Díaz Barriga en la Universidad Nacional Autónoma de México, destacando fundamentalmente las temáticas que están siendo profundizadas en este momento en dicho espacio.

Ese mismo día y por la tarde se iniciaron las exposiciones, que al constituirse un grupo no muy extendido de investigadores, todos participaron de una misma mesa, con los que se pudo a lo largo de los tres días escuchar las exposiciones de la totalidad de los asistentes.

Las circunstancias del evento fueron aprovechadas para el lanzamiento de dos propuestas editoriales, por un lado el último número de la Revista *Pro-Posições* de la Facultad de Educación, de cuya edición y organización son responsables las investigadoras Leticia Bicalho Canêdo y Agueda Bittencourt y en segundo término la presentación del libro *Cinema Arte da Memória* cuyo autor es el Dr. Milton José de Almeida.

De este modo y como finalización del encuentro, el último día de trabajo fue reservado a la discusión de un proyecto que tiene como objetivo la conformación de un banco de datos biográficos, una propuesta de trabajo en red cuya autora es la Dra. Leticia Bicalho Canedo, coordinadora actual del grupo Focus; y a las con-

clusiones del evento, que fueron efectuadas por la presidente y coordinadora del Encuentro, Agueda Bittercourt Uhle, como también para elaborar las estrategias futuras del proyecto madre. En este sentido se decidió por parte de la totalidad de los asistentes y según lo redacta la mencionada Dra., lo siguiente:

1. Reafirmar los objetivos del grupo:
 - a) Encuentros periódicos de los investigadores.
 - b) Publicación de artículos y resultados de las investigaciones.
2. La organización del II Encuentro en la Ciudad de México, estipulándose como probable fecha de realización, la última semana del mes de octubre o primera del mes de noviembre del corriente año.
3. El segundo Encuentro al igual que el primero contará con temas fijados previamente.
4. La coordinación general del Proyecto deberá ser ejercida por el coordinador local del país sede del Encuentro.
5. Se acordó agilizar estrategias para iniciar intercambios a través de los medios electrónicos que posibilite contactos regulares entre los investigadores.
6. Fue recomendada la no expansión del grupo, con vistas a mantener la posibilidad de discusiones profundas, manteniendo el formato del congreso.
7. El primer encuentro produjo el Anais do Primeiro Encontro sobre Educação, Cultura e Políticas na América Latina, Campinas Unicamp, 1999.
8. Con respecto a la próxima coordinación general, quedará bajo la responsabilidad de la profesora María Inés Castro en el momen-

to en que se concrete la realización de las publicaciones arriba señaladas. El objetivo es asociar la misma (coordinación general) a un período completo de trabajo en relación a la organización del evento y de las publicaciones correspondientes.

La promoción de este tipo de espacios de discusión, donde se de a conocer la producción, los avances, las nuevas tesis acerca de problemáticas afines, enriquecido con los aportes y visiones de un conjunto de países, es provechoso y necesario a fin de no sólo difundir y debatir los nuevos saberes producidos, sino que en esta construcción colectiva e institucional de los mismos, se conforma uno de los insumos de relevancia para la formación y perfeccionamiento de los investigadores y fundamentalmente de aquellos que se inician en esta comprometida tarea.

Lic. Liliana Martignoni *

Lic. Marcela Mastrocola **

Lic. Claudia van der Horst ***

* Docente del Area de Política y Gestión Educativa. Carrera de Ciencias de la Educación e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

** Docente del Area de Didáctica. Carrera de Ciencias de la Educación e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

*** Docente del Area de Historia Social de la Educación. Carrera de Ciencias de la Educación e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Seminario:
Estado, Universidad y Sociedad
“Porque es necesario seguir pensando en la educación”

*Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires, Tandil, Ar-
gentina.*

12 y 13 de noviembre de 1998.

En el marco de la revalorización de la producción y distribución del conocimiento científico-técnico y entendiendo que las universidades históricamente han ocupado un lugar preponderante en esta cuestión, resulta sumamente valioso la realización de encuentros destinados a la reflexión y debate acerca del papel de dichas instituciones en este fin de siglo y su articulación con el estado y la sociedad.

Entre los días 12 y 13 de noviembre de 1998 la Subsecretaría de Asuntos Universitarios de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires organizó el Seminario *Universidad, Estado y Sociedad* realizado en las instalaciones del Campus Universitario de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

El encuentro contó con la presencia de representantes de varias universidades de la Provincia de Buenos Aires y de organismos nacionales, como la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) como así también con el apor-

te de diferentes actores del más amplio espectro político que se desempeñan en diversas instancias de gobierno.

La propuesta de este seminario consistió en abrir un espacio de reflexión y debate acerca del rol y los aportes posibles de la universidad en el marco de los cambios producidos en los diferentes planos de la sociedad en el contexto de la globalización científico-tecnológica y cultural de fin del milenio.

La apertura de las jornadas estuvo a cargo del Señor Rector de la Universidad Nacional del Centro, Agrimensor Carlos Nicolini, el Dr. Juan Carlos Pugliese, presidente del Comité Organizador de las Jornadas, el Sr. Miguel Arsola y el ing. Alejandro Echegaray, Subsecretario de Asuntos Universitarios. A continuación se dictó una conferencia sobre el Sistema Educativo y medios de comunicación.

En cuanto a la organización y dinámica del seminario es conveniente destacar que se realizaron paneles y talleres de discusión cuyos ejes temáticos fueron los siguientes:

I - *La Universidad y los Municipios.*

II - *La Universidad y el sistema educativo.*

III - *La Universidad de cara al nuevo paradigma productivo.*

El día 12 de noviembre, a partir de las primeras horas de la tarde se llevó a cabo el primer panel, implementándose a continuación y en forma paralela, las distintas instancias de debate. Al día siguiente se llevaron a cabo los paneles restantes.

En el taller de discusión correspondiente al primer bloque temático, **La Universidad y los Municipios**, se abordaron las siguientes cuestiones: Globalización Educativa y rol de la educa-

ción. Educación y Contenido. Programas de Educación informal y no formal. Extensiones áulicas. Incumbencias regionales. Vinculaciones Universidad-Sociedad: la transferencia de Tecnología. Política de servicios a terceros. Extensión Universitaria y Acción Cultural. Las demandas sociales y la capacidad de la respuesta universitaria. Reconversión. La universidad en la región. Redes de colaboración interinstitucional. Programas de asistencia. Cualificación de agentes sociales y cuadros de organizaciones públicas. Las instituciones intermedias y la Universidad. Relaciones con la sociedad civil. ONG.

En la instancia de debate correspondiente al segundo panel, **La Universidad y el Sistema Educativo**, se discutieron temáticas tales como: Administración de los programas curriculares. Estrategia de acceso y permanencia en la universidad. Financiamiento educativo. El Gobierno Universitario (autonomía). Ley Federal de Educación. Calidad Educativa: Evaluación Institucional. Acreditación de carreras de Grado y Postgrado. Diversificación de la oferta académica.

En el ámbito donde se debatieron los contenidos del tercer panel, **La Universidad de cara al nuevo Paradigma Productivo**, se trabajaron problemáticas referidas a Políticas científico-tecnológicas. Crisis y perspectiva. La Comisión de Investigaciones científicas de la Provincia de Buenos Aires. La transferencia de Tecnología. Pertinencia regional de la Investigación Universitaria.

Las conclusiones de los talleres fueron leídas después de la finalización del tercer panel, a continuación de lo cual se llevó a cabo el acto de cierre el que estuvo a cargo del Dr. Juan Carlos Pugliese, el Diputado Francisco Ferro, presidente de la Honorable

Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, y el Diputado Nacional Federico Storani, presidente del Bloque de la Unión Cívica Radical.

Cabe agregar que se llevaron a cabo una serie de actividades complementarias de este evento consistentes en un Encuentro de Investigadores de U.N.C.P.B.A., una exposición de pósters y paneles con la producción de los Institutos y Grupos de investigación de la Universidad y una reunión de los Secretarios de las distintas áreas de las Universidades Nacionales de la Provincia de Buenos Aires. Con el propósito de intercambiar información sobre las políticas de investigación, académicas y de asuntos estudiantiles de cada una de las universidades.

Como conclusión puede decirse que este seminario se constituyó en un importante espacio de intercambio, debates y propuestas acerca del rol de las universidades y de los lineamientos que deberán orientar los distintos planos de las políticas universitarias en los próximos años destinadas a lograr una mayor articulación a nivel regional, en el marco de los nuevos desafíos planteados por el milenio que viene.

María Ana Manzione *

* Docente del Area de Política y Gestión Educativa (sedes Tandil y Olavarría) e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias impresas con su debido formato acompañadas de un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, números de teléfono, fax y/o e-mail para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño A4, simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas y las reseñas bibliográficas o referidas a eventos, un máximo de 5 páginas. Los archivos de los diskettes deben estar sin formato, es decir, los textos deben ser corridos, sin tabulaciones ni determinados signos tales como comillas o similares y con "Enter" solamente al final de cada párrafo.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:
* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negritas, editora, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Sistema "Blind Review" - El título del artículo, el nombre del autor, el e-mail o dirección para consignar en la publicación y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse al Director del Comité Editorial - Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Pinto 399, 3° Piso, (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Tel. (54-293) 31921 Tel/Fax (54-293) 21928. E-Mail ESPACIOS@FCH.UNICEN.EDU.AR

Ordenes de Suscripción

Espacios en Blanco

Suscripción

- Individual: U\$s 10.-
- Instituciones: U\$s 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n°
7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Espacios en Blanco

Suscripción

- Individual: U\$s 10.-
- Instituciones: U\$s 10.-

NOMBRE
DIRECCION C.P.
CIUDAD PAIS
TEL/FAX E-MAIL

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n°
7000 - Tandil - Bs. As. - Argentina

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

"Espacios en Blanco" desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.
"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres nacionais e estrangeiras.
"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.