

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN
IBEROAMERICANA SIGLOS XIX - XX.**
Comparaciones y Conexiones

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN
IBEROAMERICANA SIGLOS XIX - XX.**
Comparaciones y Conexiones

Diana Soto Arango
Armando Martínez Moya
(Editores)

Centro de Investigación VENDIMIA
Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA
Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad
Latinoamericana”. HISULA, UPTC
Tunja, Enero, 2013

La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX – XX. Comparaciones y Conexiones/ editores Diana Soto Arango, 1. ed. Armando Martínez Moya, 2. ed. Tunja, Centro de investigación VENDIMIA, Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, HISULA, UPTC-2013.

204. p. : (Colección Cuadernos de Vendimia; t. 3.)

Incluye bibliografía ISBN de la colección 978-958-44-6391-3. Cuadernos de Vendimia 3. Libro: La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX – XX: Comparaciones y Conexiones ISBN 978-958-46-1453-7

1. Nación. 2. Iberoamérica. 3. Educación. I. Soto Arango, Diana, ed. II. Martínez Moya, Armando, ed.

Primera edición, 2013

500 ejemplares

La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX – XX. Comparaciones y Conexiones

ISBN Colección Cuadernos de Vendimia 978-958-44-6391-3

ISBN Tomo III 978-958-46-1453-7

© Diana Soto Arango, ed.

© Armando Martínez Moya, ed.

© De cada autor.

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

© Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA

© Grupos de investigación Centro VENDIMIA.

© Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, HISULA.

Esta publicación presenta los avances de las investigaciones “Educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y proyectos de nación en Colombia siglos XVIII a XXI” del Centro de Investigación VENDIMIA.

Edición financiada por: RUDECOLOMBIA.

Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin la autorización expresa y escrita de los titulares de los derechos de autor. Cada autor es responsable de su escrito e investigación.

Dr. Edmundo Calcaché. Rector Universidad de Nariño. Presidente de RUDECOLOMBIA

Dra. Liliana del Basto. Directora Académica Nacional RUDECOLOMBIA

Coordinadora Editorial de Cuadernos de VENDIMIA: *Dra. Diana Soto Arango.*

Diseño Portada: *Carol Andrea Ruiz Barajas.*

Composición de textos: *Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo investigación HISULA.*

Sello Editorial: *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – RUDECOLOMBIA.*

Impresión:

LS MULTISERVICIOS - Tel. 7449246. - Tunja – Boyacá – Colombia.

Adquisición y Canje: Esta publicación se dona a las principales bibliotecas a nivel nacional e internacional y a investigadores.

Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Avenida Central del Norte. Edificio Administrativo, Segundo piso, e-mail: rhela@rudecolombia.edu.co, Telefax: (057) (8) 7448215.

Coordinación Editorial

Diana Elvira Soto Arango

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
Grupo de Investigación HISULA

Armando Martínez Moya

Universidad de Guadalajara (México)
Grupo de Investigación HISULA

Comité Científico Cuadernos de Vendimia III

Fanny Añaños	<i>Universidad de Granada (España)</i>
Myriam Báez Osorio	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)</i>
Justo Cuño Bonito	<i>Universidad Pablo de Olavide (España)</i>
Bárbara Yadira García	<i>Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (Colombia)</i>
Gabriela Hernández	<i>Universidad de Nariño (Colombia)</i>
Diana Lago	<i>Universidad de Cartagena (Colombia)</i>
Carmen Lago	<i>Universidad de Cartagena (Colombia)</i>
William Leguizamón	<i>Escuela Superior de Administración Pública (Colombia)</i>
José Rubens Lima Jardimino	<i>Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)</i>
José Pascual Mora García	<i>Universidad de Los Andes Táchira (Venezuela)</i>
Esau Páez	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)</i>
Jesús Paniagua	<i>Universidad de León (España)</i>
Lina Adriana Parra	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)</i>
Alba Nidia Triana	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)</i>
Jorge Tomás Uribe	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)</i>

Grupos de Investigación VENDIMIA Año 2012

Diana Soto Arango	<i>Historia y prospectiva de la universidad Latinoamericana – HISULA – Colombia</i>
Diana Lago	<i>Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia RUECA – Colombia</i>
Álvaro Acevedo Tarazona y Jhon Jaime Correa	<i>Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas – Colombia.</i>
Gabriela Hernández Vega	<i>Historia, Educación y Desarrollo – Colombia</i>
Liliana del Basto y	
Luis Alberto Malagón	<i>Currículo, Universidad y Sociedad – Colombia</i>
Alba Nidia Triana Ramírez	<i>Educación y Desarrollo Rural – Colombia</i>
Antonia Agreda	<i>Educación Intercultural Bilingüe – Colombia</i>
Adelmo Sabogal Padilla	<i>UBUNTU – Colombia</i>

Grupos Internacionales

Celia Haas	<i>Núcleo de estudios e investigaciones interdisciplinarias sobre la educación superior - Brasil</i>
Jesús Paniagua	<i>La tradición clásica y humanística en España e Hispanoamérica - España</i>
José Rubens Lima Jardimino,	<i>Historia y Teoría de la Profesión Docente - Brasil</i>
Juan Marchena y	
Justo Cuño Bonito	<i>HUM 209. "Integración histórica cultural, desarrollo y derechos humanos en América Latina" - España</i>
José Pascual	<i>HEDURE - Venezuela</i>

Centro de Investigación Vendimia

Misión

El «Centro de Investigación VENDIMIA» desde la perspectiva del trabajo de una Red de investigación fomenta la formación de investigadores y presenta desarrollos investigativos sobre la educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y en los proyectos de nación en Iberoamérica en los Siglos XVIII a XXI para comprender, teorizar e intervenir en los factores de las culturas socio-educativas.

Visión

El «Centro de Investigación VENDIMIA» en cinco años se posicionará en el contexto nacional e Iberoamericano por excelente nivel investigativo y de publicaciones que permitirá la consolidación de una red de investigación, modelo de trabajo, para la comunidad académica que trabaje en la construcción de los proyectos de nación.

CONTENIDO

Presentación	9
El centenario en Colombia. Poscolonialismo, raza y narrativas de una celebración	
<i>Álvaro Acevedo Tarazona, Miguel Darío Cuadros Sánchez.</i>	<i>15</i>
“Deconstruyendo la nación: la participación de los sectores populares en la creación de las Juntas de Quito, Venezuela y la Nueva Granada y el fracaso de las élites criollas: 1810-1815”	
<i>Justo Cuño Bonito</i>	<i>29</i>
El Frente Nacional y su contribución a la administración en Colombia	
<i>Carlos Hernán Pérez Gómez</i>	<i>47</i>
Política educativa, ciudadanía y género en el siglo XIX	
<i>Consuelo Flecha García.....</i>	<i>69</i>
¿Qué es la pedagogía y la educación social? Aproximaciones introductorias y conceptuales	
<i>Fanny T. Añaños-Bedriñana.....</i>	<i>91</i>
Procesos de resignificación de las identidades en un posgrado	
<i>Hilde Eliazer Aquino López</i>	<i>113</i>
Educación y felicidad pública: vida y pensamiento educativo de Simón Rodríguez y Francisco José de Caldas	
<i>Yenny Aída Caicedo Nossa</i>	<i>133</i>

Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil	
<i>Berenice Corsetti</i>	151
Educación: valores e imaginarios patrióticos y religiosos en la cultura popular de Cartagena de Índias (1930-1960)	
<i>Edgar José Gutiérrez Sierra</i>	171
La interdisciplinariedad en Ivani Fazenda: construcción de una actitud pedagógica	
<i>Celia María Haas</i>	187
Reseña Evento VENDIMIA III: La Construcción de la Nación Iberoamericana Siglos XIX – XX: Comparaciones y Conexiones	
<i>Nubia Agudelo Cely</i>	199

PRESENTACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN IBEROAMERICANA SIGLOS XIX y XX. COMPARACIONES Y CONEXIONES

**Antes que todo: tributo a un pensador por la historia:
Eric Hobsbawm**

*Sacó a la historia de su torre de marfil
y la puso en medio de la vida de la gente”.*

Ed. Miliband.

Quienes nos dedicamos a conocer el proceso pretérito de la sociedad no podemos salvar un acontecimiento que marca un horizonte fundamental en la historia: el primero de octubre de 2012 ha muerto Eric Hobsbawm, el gran pensador sobre los siglos XIX y XX. Ha fallecido a los 95 años siendo aún un pensador lúcido e irreverente, que no solo dejó un legado intelectual sobre la historia de occidente, sino que entendió y planteo, en su ancianidad cronológica, lo que todo joven moderno consciente quiere hoy: transformar el mundo y no solo contemplarlo, tal como lo planteó Marx hace más de 100 años, y que él siempre siguió.

El más agudo crítico de la terrible guerra de Irak fue invariablemente un historiador. (Cien mil muertos iraquí civiles, 5 mil soldados norteamericanos muertos, un billón de dólares gastados, una guerra basada en mentiras). Porque a través sus artículos en los más importantes diarios del mundo, Hobsbawm analizó con la sapiencia que un historiador tiene, las razones documentadas dela ignominia, la criminalidad y la prepotencia neocolonial que rigen hoy el mundo. Este episodio retrata a Hobsbawm de cuerpo entero: estudiar la historia desde el presente como convicción y estatura ética, pues no es exhumando episodios como se construye la disciplina, sino para explicarnos el presente.

Renovador marxista, Hobsbawm reflexionó profundamente para entender como se ha transformado el mundo; y en esa indagación paciente en archivos,

viejos papeles y referencias contemporáneas, no escatimo juicios críticos sobre las características del dominio de unos hombres sobre otros, incluso sobre el entonces socialismo real. Pero además de su implacable crítica a los poderes – desde la conformación incipiente a la burguesía del siglo XVIII, hasta al trilogía criminal de Busch, Blair y Aznar-, fue ante todo un cuidadoso observador de la gente común, de los pobres y olvidados y encontró a los responsables de su precariedad, no desde una versión moralista y escatológica sino desde la historia y por lo tanto desde la ética. Pero en ese trajín, Hobsbawm no se quedó enclavado en el debate teórico entre pares, -muy común entre entelequias autocomplacientes-, sino que socializó todo con sencillez a través de la cátedra, la prensa, las entrevistas y de su extensa bibliografía. Fue generoso con su conocimiento histórico apegado siempre a sus ideales sociales y particulares. Por eso sus artículos sobre jazz, (“La escena del jazz”) su gran afición, los firmaba con el seudónimo de Frankie Newton para tributar un homenaje al trompetista comunista de Billie Holiday. Su legado intelectual debemos recogerlo no solo para abreviar en sus metodologías y hallazgos sino como ejemplo de sus valores y convicciones profesionales que debemos siempre imitar.

Precisamente, dentro de este contexto del análisis que nos ha legado Eric Hobsbawm, el mundo de la historia de la cultura está abriéndose paso entre en el ramaje disciplinar e interdisciplinario de la investigación educativa. Desde hace ya cuando menos 3 décadas, la Historia de la educación ha querido salir de ese atolladero que la historia positivista la encajonó para que solo proveyera de datos ordenados el acontecer educativo. Desde hace tres décadas esta *línea historiográfica* se ha ido convirtiendo precisamente en eso: en una *línea historiográfica*, para contribuir con solvencia y talento a la explicación de la historia. Y no sin esfuerzos y no obstante desdenes y displicencias en todo momento y lugar, lo cierto es que la explicación histórico-educativa, está abrevando en la nueva historia, ese fulgurante espectro que va del análisis institucional a la vida cotidiana y que está ahora aportando referentes y horizontes inéditos del acontecer de hombres, mujeres, instituciones e infancia, y muchos otros insumos y dispositivos de la historia de la escuela infantil y las universidades; todo ello para conformar un inventario conceptual y concreto que los historiadores de la educación queremos aportar a la explicación cada vez más compleja e insospechada de la historia y sociedades iberoamericanas.

Este esfuerzo está contenido en el trabajo colectivo que ha venido desarrollando la Sociedad de Historia de la Educación Iberoamericana (SHELA), conjunción de historiadores de América Latina, Canadá, España y Portugal, que desde hace cuando menos dos décadas ha venido aportando al conocimiento y el debate de la historia de América, un entramado multifacético y multitemático sobre las historias de nuestros pueblos latinoamericanos a través de la educación.

En esta entrega, a través de esta obra, que es el fruto de la planeación académica de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana; de su publicación regular: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (RHELA), así como con el apoyo de COLCIENCIAS, de Colombia, de HISULA, de la Universidad de Guadalajara México a través del convenio firmado entre esta institución y RUDECOLOMBIA desde el 2007, ofrece nuevos panoramas y escenarios de la historia educativa de nuestro continente.

Tampoco es un azar y con razones muy poderosas aparece en la palestra académica el Centro de Investigación VENDIMIA, promovida por las organizaciones citadas donde confluyeron la unión de varios grupos de investigación, en marzo del año 2006, cuando aunamos esfuerzos de investigadores de diferentes países, europeos y latinoamericanos amparados por el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Fue en efecto, en esa época un gran desafío de trabajo en red donde se vehiculaban diversas concepciones y métodos de trabajo. Sin embargo, lo esencial es que buscamos aportar referentes sobre nuestro devenir y por lo tanto de nuestra realidad actual, bajo el eje articulador de un proyecto marco titulado: "Educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y en los proyectos de nación en Colombia e Iberoamérica. Siglos XVIII a XXI". Es importante destacar que desde el año 2007 nos venimos reuniendo presentando nuestros avances de investigación y orientándonos fundamentalmente hacia los procesos en que se fueron construyendo las naciones latinoamericanas desde el siglo XVIII hasta el XXI. Destacamos, la lucha por erradicar las poderosas barreras y las fuertes amarras anacrónicas: ya mentales y/o materiales de los regímenes en turno, así como desplegar evidencias del esfuerzo simbólicamente compartido pero evidenciado en lo particular, ya en lo regional ya en lo nacional. Se ofrecen así evidencias y procesos, vicisitudes y acontecimientos: proyectos, luchas y realidades que en el campo educativo, histórico social, sociológico o institucional, muestran más diáfananamente el proceso y el porvenir latinoamericano en sus respectivos escenarios. El repertorio que aquí ofrecemos en Cuadernos de VENDIMIA III, producto del Seminario Taller realizado en el año 2009 en Villa de Leyva, podemos describirlo así:

El trabajo de Álvaro Acevedo Tarazona y Miguel Darío Cuadros Sánchez. Universidad Industrial de Santander, Colombia) *El centenario en Colombia. Poscolonialismo, raza y narrativas de una celebración*, aborda la situación de Colombia a 100 años entonces de su independencia, intentando contextualizar esta etapa con la situación que prevalecía en América Latina, particularmente la influencia bélica y política de EUA.

Por su parte Justo Cuño Bonito (Universidad Pablo de Olavide, España) nos ofrece: *“Deconstruyendo la nación: la participación de los sectores populares en la creación de las juntas de Quito, Venezuela y la Nueva Granada y el fracaso de las élites criollas: 1810-1815”*, texto realmente sugerente porque analiza particularmente los entretelones de los grupos que se hicieron o quisieron hacerse con el poder una vez que se logró la independencia de 3 naciones americanas. Este texto revela que la construcción de las naciones pasa por una serie de fricciones, enfrentamientos y luchas subterráneas o abiertas que se disipan bajo la retórica política republicana.

Carlos Hernán Pérez Gómez. (Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia), escribe sobre *El Frente Nacional y su contribución a la administración en Colombia*. Texto que aborda un tema historiográfico muy singular, que por una parte expone una historia inmediata y por otra el tema del empresariado y el Estado pensado también como sustentador y aliado a las políticas de empresas. Se utiliza bastante información y combina la explicación política con los proyectos y logros productivos.

La interdisciplinariedad en Ivani Fazenda: construcción de una actitud pedagógica, es el artículo de Celia María Haas, (UNICID, Brasil) donde a partir de su experiencia personal e intelectual como alumna de este gran profesor brasileño, redacta un revelador texto que se enmarca en la línea de las biografías intelectuales que ahora están desarrollándose con mucha fuerza desde la sociología autoral y en la historiografía biográfica. Este retrato nos permite ver como Fazenda, fue pionero en los procesos de interdisciplinariedad en el ámbito educativo que luego tendrían una gran importancia partir de los años noventa en toda América Latina.

Edgar José Gutiérrez Sierra (Universidad de Cartagena, Colombia), nos presenta el artículo *Educación: valores e imaginarios patrióticos y religiosos en la cultura popular de Cartagena de Indias (1930-1960)*, que es una singular mirada desde la historia de la cultura popular y de la cultura institucional, y en donde al abreviar en diferentes fuentes, nos presenta una visión amplia del fenómeno de la efemérides patriótica de Colombia y en especial de Cartagena. Afloran por ello hechos y significaciones muy singulares por ser muy propias de esa región.

Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, España Grupo de investigación HISULA), nos ofrece: *Política educativa, ciudadanía y género en el siglo XIX*, trabajo que rastrea a través de una bibliografía europea y española, la historia de las mujeres en cuanto a su situación en la sociedad, la escuela y el Estado. Se plantea una visión crítica de su lucha y obstáculos tenidos para

la consecución de los derechos de niñas y maestras. Un trabajo importante e imprescindible.

Hilde Eliazer Aquino López: (Universidad de Guadalajara/UPN Guadalajara, México), ofrece el texto: *Procesos de resignificación de las identidades en un posgrado*. Tema oportuno y vital, máxime que en América Latina, en donde no obstante la baja calidad de la enseñanza en general, han proliferado los posgrados, primero las maestrías en las décadas de los ochenta y noventa, y luego los doctorados. Es en el renglón de la docencia elemental y superior donde ha venido dándose un boom respecto a los estudios de doctorado. Las investigaciones se han centrado en el análisis de los procesos de planeación, curriculares e institucionales, pocos estudios han abordado el problema del status e identidad profesional como el que aquí se trabaja.

Educación y felicidad pública: vida y pensamiento educativo de Simón Rodríguez y Francisco José de Caldas, de Yenny Aída Caicedo Nossa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En él la autora inserta un inventario de referentes y explicaciones para ilustrar sobre el entramado que representaron esto dos personajes importantes de la política y la educación sudamericana.

Presentamos también el trabajo: *Anísio teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil*, de la profesora brasileña: BereniceCorsetti, (Observatorio de Educação – INEP/CAPES) – Brasil), quien aborda uno de los eslabones ocultos del trabajo escolar solo evidenciado al final de los procesos y que determinan el fracaso o la calidad del alumno, se trata del rendimiento escolar, asunto que analiza junto con las políticas de gestión.

Esperamos que estos estudios nos ayuden a ampliar el panorama de la trayectoria histórica y contemporánea de las diversas comunidades latinoamericanas que en periodos de larga duración o coyunturales, se enfrasaron y enfrascan en un sin número de procesos sociales, políticos y que en el campo de la educación, son muy significativos por lo que representan como visión o cancelación del futuro para las sociedades. Al ofrecer estos referentes temáticos tan singulares, esperamos estar contribuyendo a atraer, producir y socializar la historia de la educación latinoamericana, misión que esperamos estar cabalmente cumpliendo.

Finalmente, agradecemos al grupo de investigadores que enviaron sus artículos y se sometieron a la rigurosidad académica de las publicaciones del Centro de Investigación VENDIMIA. A los Directores de los grupos de investigación que coordinaron los diferentes simposios, a los evaluadores

por sus aportes y a los jóvenes investigadores con los semilleros de Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana”. HISULA, y al Grupo de investigación “La Ilustración en América Colonial”. ILAC, que colaboraron activamente en este Coloquio. Un reconocimiento especial al Dr. Alfonso López, rector de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el año 2009 y al Presidente de RUDECOLOMBIA de ese momento Dr. Luis Enrique Arango. Asimismo, al Dr. Edmundo Calvache, Presidente de RUDECOLOMBIA y a la Dra. Liliana del Basto, Directora Académica Nacional de RUDECOLOMBIA y presidenta de VENDIMIA por el apoyo en la publicación de este libro que ofrece a la comunidad académica nacional e internacional un aporte de trabajo en red de grupos de investigación vinculados al Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA.

Diana Elvira Soto Arango - Colombia

Armando Martínez Moya - México

Tunja, Guadalajara 16 octubre del 2012

EL CENTENARIO EN COLOMBIA POSCOLONIALISMO, RAZA Y NARRATIVAS DE UNA CELEBRACIÓN

Álvaro Acevedo Tarazona¹

Universidad Industrial de Santander - Colombia

Miguel Darío Cuadros Sánchez²

Universidad Industrial de Santander - Colombia

Introducción

¿Cómo fue la celebración de los primeros cien años de la independencia de Colombia? ¿De qué manera se manifestó la generación de esta efeméride? Este acontecimiento se caracterizó en el país por la caída un año antes del presidente Rafael Reyes (1909) y el escándalo por la cuestión de la separación de Panamá (1903). Durante la conmemoración centenaria políticos e intelectuales asumieron correlatos eugenésicos y moralizantes sobre la cuestión nacional y la amenaza del intervencionismo norteamericano tanto en Colombia como en América Latina.

Las diversas posturas de dicho debate se manifestarían en los actos públicos e inauguraciones correspondientes. Más aún, en medio de las dificultades para consolidar una homogénea identidad nacional y la vigencia de los regionalismos, el contexto de dichas celebraciones en la oriental población de Bucaramanga, capital del departamento de Santander, evidenció una distintiva faceta de la

1 Doctor en Historia. Profesor Universidad Industrial de Santander. Director del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE). Contacto: tarazona20@gmail.com

2 Historiador de la Universidad Industrial de Santander. Integrante del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE). Contacto: mdcs87@gmail.com

coyuntura mencionada. Reconocer estos discursos en el panorama del debate poscolonial y el desarrollo de las efemérides es el propósito de este artículo.

1. *El imaginario europeo y América Latina*

La historia de América Latina de los últimos quinientos años se vincula con la expansión europea desde la conquista y posterior colonización. Un largo proceso en el que Europa en sí misma no creó una vía unilateral forjadora de la identidad americana. El nuevo continente aportó a la modernidad europea por intermedio de la producción metalífera –base de la acumulación originaria y de la economía capitalista–, por su presencia en el imaginario utópico del viejo continente en los siglos XVI y XVII y por su participación en el movimiento de la ilustración en el siglo XVIII³.

De estas aportaciones, la presencia de América Latina en el imaginario utópico europeo, como escenario de utopías y proyectos políticos, implicó cambiar los significados de la historia en el espacio mundo. Sin embargo, la fuerza de esta representación americana fue perdiendo su sentido originario para dar paso en el siglo XIX a una imagen de atraso y pobreza en las nacientes repúblicas, estimulada por la pluma de los viajeros foráneos y por las propias élites que veían en la “ignorancia” de la sociedad la encarnación de casi todos los males⁴. Por esta razón, para las élites de los países en ciernes latinoamericanos, Europa y los Estados Unidos se convirtieron en referentes de civilización, raza y progreso. Así, las ideas fuerza que animaron los debates políticos en América Latina provenían de aquellas latitudes, principalmente las que tenían que ver con el liberalismo y el neopositivismo⁵.

No sólo las ideas se constituyeron en una influencia determinante en la consolidación de los proyectos políticos de las nacientes repúblicas latinoamericanas. A la par de este movimiento de influencias y adaptaciones sobrevino el intervencionismo norteamericano. Una política que empezó a tomar

3 Ramón Pajuelo Tevé, “El lugar de la utopía: Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder”, en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, ed. Daniel Mato (Caracas: CLACSO-CEAP-FAES, 2002), 225-229.

4 En Colombia el sufragio universal masculino, que se había impuesto en el decenio de 1850 suprimiendo el requisito de analfabetismo para votar, sólo regresó al país en la reforma constitucional de 1936 en el primer mandato de Alfonso López Pumarejo. El voto femenino, por su parte, sólo fue concedido en 1954 en el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, aunque cien años atrás la provincia de Vélez en Santander fue la primera en el mundo en intentar concederlo a la mujer; véase: David Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma* (Bogotá: Planeta, 1996), 261.

5 Álvaro Acevedo Tarazona, “Pereira. Las representaciones de la raza, prohombre y civismo en la génesis y transformaciones materiales de una ciudad”, *Historiela Revista de Historia Regional y Local* Vol. 2 No. 4 (2010): 135.

cuerpo desde que en 1823 John Quincy Adams y James Monroe proclamaron la famosa *Doctrina Monroe*: “América para los americanos”⁶. A pesar de ciertas intervenciones de las potencias de Europa sobre Latinoamérica durante el siglo XIX, Estados Unidos reafirmó dicha política a comienzos del siglo XX con la *Doctrina del destino manifiesto* –proclamada por Theodore Roosevelt en 1904–, una especie de carta blanca para la intervención de los Estados Unidos en América Latina y el Caribe si cualquier nación bajo la influencia de la órbita estadounidense ponía en peligro los derechos o propiedades de sus empresas.

Fue en este contexto que Estados Unidos intervino en el año de 1903 en la separación de Panamá de la República de Colombia. Pero si Panamá fue un acto de flagrante intervencionismo en América Latina por parte de la nación del norte, lo que ésta hizo con México debería ir más allá de este concepto. Primero fue Texas en 1836 cuando Santa Anna fue obligado a firmar un tratado de libertad a esta República Independiente. Aunque posteriormente México no reconoció la independencia de Texas, los Estados Unidos mantenían tan vivo su interés por correr la frontera hacia el sur que construyeron el fuerte Brown en tierras mexicanas. Finalmente, en 1845 Texas hizo su anexión formal a los Estados Unidos.

Este acto propició la guerra entre las dos naciones. En 1846 los Estados Unidos ocuparon Tamaulipas, Puebla, Chapultepec y Ciudad de México. México debió firmar primero el Tratado de Cahuenga para saldar los combates en California. En 1848 firmó el Tratado de Guadalupe Hidalgo que dio fin a la confrontación con el país del norte⁷. Con estos dos tratados casi la mitad de México, en la frontera norte, pasó a manos de los Estados Unidos. Alta California y Nuevo México se convirtieron en los estados de Arizona, California, Nevada, Utah, Nuevo México, Wyoming y algunas tierras de Arizona (un total de 2.4 millones de kilómetros cuadrados). Cabe anotar también que en 1898 Estados Unidos y España entraron en guerra por el control de Cuba, Puerto Rico y Filipinas. Con esta cruenta guerra que dejó 3469 muertos (224 estadounidenses y 3245 españoles) el decadente imperio español perdió las tres últimas colonias transoceánicas.

En este escenario de intervencionismo norteamericano sobrevino en América Latina una guerra de discursos en las dos primeras décadas del siglo XX. De esta manera tres representaciones eugenésicas entraron en confrontación: la hispano-blanca-católica, la anglosajona-blanca-protestante y la afrocubana-

6 Estados Unidos con esta doctrina afirmó que no toleraría ninguna lesión a las soberanías nacionales del continente americano por parte de los estados europeos.

7 Alonso Valencia Llano, *Fronteras y conflictos en América Latina* (Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2009), 30-31.

negra y/o mulata. Rafael Rojas llama la atención sobre la cuantiosa producción intelectual que se dio en América Latina al respecto. La tesis general era que “la civilización latina experimentaba una decadencia irreversible frente al auge de la civilización sajona”⁸. La *epísteme* eugenésica hundía sus raíces en el positivismo, el evolucionismo y el darwinismo social orientados por las antropologías francesas, alemana y británica hacia el enfoque de la superioridad racial⁹. En Colombia este debate también estuvo en boga cuando las repúblicas latinoamericanas festejaban sus primeros cien años de independencia.

2. Raza y retórica en Colombia: antecedentes de una celebración

En Colombia al igual que en otras naciones latinoamericanas el relato de la nación construyó un imaginario elitista y andino en el que no cabían las diferenciaciones étnicas y sólo existían la “raza blanca” y las inferiores, o una paulatina degeneración de la “raza blanca” hacia la “raza negra”¹⁰. En la transición del siglo XIX al XX en Colombia el conflicto de las razas se constituyó en un discurso promotor de identidades nacionales agenciado por los intelectuales y los medios impresos de la época. Este concepto de raza se constituyó en uno de los efectos de la prolongación colonial en América Latina. El término adquirió vigencia para legitimar las relaciones de dominación no sólo de los imperialismos del período colonial sino de los siglos posteriores¹¹.

Esta idea fue tomada de textos dominantes en la construcción de la nacionalidad durante el siglo XIX, y a partir de estas escrituras se levantaron fronteras imaginarias entre los “blancos civilizados” y los “habitantes bárbaros e inferiores” de las costas y valles interandinos. Cualquier territorio habitado fuera de las ciudades, villas o parroquias tradicionales de la colonia tenía esta connotación. El discurso racial de la nación colombiana tenía sus orígenes en las invenciones intelectuales de las élites locales andinas del siglo XIX, que a su vez provenía de las concepciones de Buffon sobre la degeneración de la raza blanca

8 Rafael Rojas, “Retóricas de la raza: Intelectuales mexicanos entre la guerra del 98”, *Revista Historia Mexicana*, Vol. XLIX No. 4 (2000): 593.

9 Dos enfoques sobresalieron en este debate: la morfología histórica (Burkhardt, Spengler, Troeltsch, Weber, Toynbee) y la eugenesia sociológica (Gobineau, Chamberlain, Lapouge, Galton, Stoddard). También surgieron voces marginales como la del antropólogo ruso Iakov Alexandrovich Novikov quien no aceptaba una interpretación de las civilizaciones desde la genealogía étnica.

10 Alfonso Múnera, *Fronteras imaginadas: La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano* (Bogotá: Planeta, 2005), 45-46.

11 Aníbal Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2005), 78.

européa hacia formas inferiores como la raza negra, o de las tesis de Lamarck que sostenían que todas las razas evolucionarían hacia la raza blanca superior.

La élite colombiana, conformada por blancos criollos en su mayoría, concebía a las masas social y físicamente inferiores¹². Un prejuicio que aún en los años veinte del pasado siglo era compartido por un apreciable número de intelectuales y políticos, y que llevó incluso a la aprobación en el Congreso de una ley que restringía la inmigración de “razas degeneradas por el servilismo” como la china, hindú y turco-otomana y buscaba estimular la europea¹³.

En esta corriente de intelectuales y políticos colombianos también existía la idea de que la única forma articularse con éxito al mercado internacional era saldar las cuentas con Estados Unidos por la cuestión Panamá. Desde el mandato de Rafael Reyes (1904-1909) se había establecido relaciones diplomáticas con la nación del norte. Este propósito sin embargo derivó en un escándalo político incontenible. El 13 de marzo de 1909 los estudiantes de universidades y colegios marcharon por las principales calles del centro de Bogotá para celebrar la renuncia del presidente Rafael Reyes y exigir la libertad de los presos políticos aprehendidos por la dictadura en represalia por algunas manifestaciones.

Así culminaba el escándalo generado desde finales de febrero de 1909, cuando el gobierno tuvo que hacer público el texto de un tratado que habían firmado el Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia, Enrique Cortés, y el Secretario de Estado de los Estados Unidos, Elihu Root. El Tratado –que en realidad eran dos: uno con Estados Unidos y otro con Panamá– declaraba mutua amistad entre Colombia y Estados Unidos, otorgaba a Colombia concesiones especiales para el uso del Canal, establecía facilidades para la utilización de los puertos colombianos por parte de los Estados Unidos, aceptaba la independencia y soberanía de Panamá y fijaba los límites entre las dos naciones. En este mismo tratado los Estados Unidos no reconocían ninguna indemnización pecuniaria a Colombia por los sucesos de Panamá, en cambio, Colombia se conformaba con un desembolso de 2.5 millones de dólares, que el antiguo departamento de Panamá cancelaba como aporte proporcional en el pago de la deuda pública¹⁴.

Cinco años después y ante la escasez de numerario y la necesidad de modernizar el país, el gobierno del presidente Carlos E. Restrepo se vio forzado a reanudar las negociaciones con Estados Unidos dirigidas a finiquitar la querrela

12 James Henderson, *La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez 1889-1965* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2006), 40.

13 Henderson, “*La modernización en Colombia*”, 123.

14 Eduardo Lemaitre, *Rafael Reyes* (Bogotá: Editorial Iqueima, 1952). 45

por Panamá. En 1914 se firmó en Bogotá el tratado Urrutia-Thompson en el que se establecía una indemnización para Colombia de 25 millones de dólares, que sólo fue efectiva hasta el año 1922 debido a que el partido republicano de los Estados Unidos se opuso en el congreso a votar afirmativamente el contenido del mismo. Este tratado fue firmado en el periodo de la Hegemonía Conservadora (1886-1930). Un régimen que introdujo una serie de reformas al sistema educativo con las que buscaba asegurar el control eclesiástico en la educación, mantener la unidad nacional y fomentar la riqueza en una sociedad que comenzaba el siglo en medio de la confusión, la incertidumbre y la desmoralización propias de la guerra de los Mil Días (1899-1902).

La educación técnica, la pedagogía católica y la educación cívica desempeñaron un papel preponderante en esta nueva hegemonía. La ética del trabajo aparecía como uno de los pilares en este proyecto de moralización y como salvación para una república semi-destruida después de la guerra. Para el gobierno era imperativo fomentar en maestros y estudiantes el amor a la patria, mediante el recuerdo de los héroes, la veneración a la bandera y el canto diario del Himno Nacional.¹⁵ Más allá de la preocupación de los gobernantes y de las reformas educativas, el Estado colombiano estaba lejos de asegurar un puesto escolar para cada niño. Colombia era uno de los países más atrasados del mundo en materia educativa.

Por este panorama de atraso y pobreza, además de la avanzada norteamericana sobre América Latina, el estereotipo racial de las élites intelectuales latinoamericanas rayó en posiciones irreconciliables tomando partido entre el imperialismo sajón y su impiedad protestante o el espiritualismo latino y la caridad católica, entre el imperialismo estadounidense o el universalismo hispánico. José Enrique Rodó en su *Ariel* sostuvo que la idealidad de lo hermoso no era propio de la austeridad puritana, la pasión crematística y su blindaje utilitario sí de la generosidad católica. José Vasconcelos reprodujo el estereotipo eugenésico en la discusión de la dialéctica del mestizaje. En su conocido texto *La raza cósmica*, este autor percibe en la originalidad de los pueblos iberoamericanos, producto de la mezcla entre la tradición peninsular e indígena, los factores espirituales, la raza y el territorio adecuados para iniciar la era universal de la humanidad. En el trasfondo de estas adhesiones había prácticas y discursos poscoloniales que imaginaban las identidades nacionales sobre la base de una moral superior racista (sajona o ibérica) y una religión cívica¹⁶.

15 Renán Silva, "La educación en Colombia, 1880-1930", en *Nueva historia de Colombia* Tomo 4, ed. Álvaro Tirado Mejía (Bogotá: Planeta, 1989), 61-86.

16 Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 68.

3. La generación del Centenario

La generación del Centenario estaba conformada por individuos nacionales que se incorporaron a la vida pública por la época en que se conmemoraban los primeros cien años de la Independencia de Colombia, e iban a dominar la política nacional durante la primera mitad del siglo XX. Puntualmente empezaron a ganar reconocimiento público a partir de su activa participación en las protestas estudiantiles del 10 de marzo de 1909. Entre sus más destacados miembros sobresalían las personalidades de Eduardo Santos, Laureano Gómez, Alfonso López Pumarejo, Enrique Olaya Herrera y Mariano Ospina Pérez, todos ellos formados en la disciplina Jesuita del Colegio de San Bartolomé, institución caracterizada por ofrecer una formación clásica y severa, especializada en filosofía y letras bajo la modalidad del internado, que se proponía ofrecer los saberes necesarios para la formación de las élites capaces de conducir un pueblo analfabeto y pobre. El brillo de sus ilustres egresados, “modelos de virtud y civismo”, imprimía al claustro un aire de majestad. A partir de su formación académica y sus experiencias cotidianas esta generación también imaginó un estado nacional sobre unos valores victorianos y las influencias del positivismo y el organicismo europeo.

Los dirigentes colombianos eran versados en las obras de los principales teóricos sociales europeos –“provecho de nuestro idealismo”, como solía llamarlos Armando Solano-. Al igual que sus contemporáneos en otros países de América Latina, encontraban esperanza y consuelo en las enseñanzas de Herbert Spencer, según las cuales la sociedad humana es análoga a un organismo vivo. Así como evolucionan los organismos, evoluciona también la sociedad. Spencer enseñaba que las diferentes sociedades se desarrollan de acuerdo con sus propias y únicas características. Los colombianos podían entonces inferir que, si se dedicaban con ahínco al estudio de “la verdad científica y práctica”, en palabras de Carlos Martínez Silva, Colombia llegaría a “satisfacer los requisitos de nuestra era de progreso y desarrollo”. Esta convicción fue la justificación de la colaboración entre Núñez y Caro durante la década del ochenta y después. Comprendían que la nación era una entidad cuyo destino ellos mismos podían moldear si reconocían como su principal prioridad la necesidad de calmar las pasiones nacionales con el fin de hacer posible el progreso que hasta entonces había eludido al país¹⁷.

A estas concepciones organicistas en los dirigentes e intelectuales colombianos se sumaba la idea de sentirse los conductores de la nación, porque social y racialmente eran superiores. Para muchos de ellos, sobre todo para los

17 Henderson, “*La modernización en Colombia*”, 36.

civilistas victorianos conciliadores, el progreso anglosajón se constituía en el único camino para salir del atraso económico.

Si bien para una corriente de intelectuales y políticos el honor nacional y el patriotismo creó un relato moralizante en el país y en otras naciones de América Latina —en el que los Estados Unidos era el enemigo y el causante de la degradación que sufría la civilización latina—, para otra corriente lo mejor era construir una convivencia entre sajones e hispanoamericanos para aproximarse a los Estados Unidos mediante el “patriotismo de la paz”. Única forma de conjurar la “maldición de América Latina” determinada por la “raza débil del maíz”¹⁸.

El nacionalismo eugenésico creó polos narrativos en España y América Latina que se reconocen en la producción de los intelectuales. Lo que estaba en juego a finales del siglo XIX y comienzos del XX era la “inscripción del racismo en los mecanismos de Estado”, determinado por la “emergencia de un biopoder”.¹⁹ El propósito no era eliminar al adversario político sino anular el peligro biológico mediante la supresión de la raza.

Esta sería una época de gran actividad académica y cultural en Bogotá. Las preguntas por la identidad nacional, el nuevo papel político de los Estados Unidos, la explotación de los recursos naturales del país, las nuevas demandas de inclusión social y política que imponía la modernización y la consolidación de una economía de libre mercado. Las tertulias, la bohemia, los círculos literarios, las sociedades científicas y los partidos políticos también marcarían un rasgo fundamental en las sociabilidades de esta élite joven ilustrada. Los centenaristas procuraron producir una cultura nacional propia como base de todo esfuerzo de modernización. Desde su visión, el nacionalismo no impedía que el país se articulara a la economía mundial. En efecto, durante el período de dominio político de estos individuos el crecimiento económico de Colombia fue superior al de otros países latinoamericanos, principalmente en los años veinte del siglo pasado.

El surgimiento y accionar de esta generación fue el inicio de una etapa definitiva en la vida política y social colombiana, además se constituyeron en un fenómeno socio-político que tuvo su contraparte en otros países del continente. Los jóvenes de esta generación coincidían en promover el nacionalismo y en hacer hincapié en la formación de una expresión auténtica y propia sin renunciar al cosmopolitismo. Basta recordar que uno de los actos más destacados de

18 Rafael Rojas, “*Retórica de la raza*”, 629.

19 Michel Foucault, *Genealogía del racismo* (La Plata: Altamira, 1986), 56.

la efeméride centenaria fue el banquete de celebración de las Bodas de Plata del Colegio San Bartolomé, que contó con la asistencia de las más destacadas personalidades de la esfera pública colombiana desde el presidente Ramón González Valencia y su gabinete ministerial hasta representantes de la delegación pontificia en Colombia.

4. Las efemérides centenarias

La celebración del primer centenario de Independencia en julio de 1910 marcó un hito en la historia del país. Desde el gobierno de Rafael Reyes se dispuso anticipadamente la conformación de juntas patrióticas en los principales centros urbanos de la nación, encargadas de organizar los respectivos eventos para realizar esta rememoración con algunos recursos económicos gubernamentales y los donativos particulares. Las celebraciones no se limitaron exclusivamente a la fecha 20 de Julio, los actos se llevaron a cabo a partir del día 15 y se extendieron hasta el 31, promoviendo también homenajes a Simón Bolívar, Policarpa Salavarrieta y la rebelión comunera de 1781. En Bogotá y en las principales ciudades del país se llevaron a cabo concursos, misas, inauguraciones de obras públicas, instalaciones de estatuas y ofrendas florales, procesiones y banquetes en los cuales se evidenciaron matices del discurso racista desarrollado en la época.

En el transcurso de estas manifestaciones se evidenció la presencia recurrente de una retórica orientada a definir lo hispánico como fuente de la identidad nacional colombiana y, en consecuencia, expresar un agradecimiento con la nación española por haber civilizado estos territorios e instituir su sangre, religión, idioma y costumbres. No en vano la programación conmemorativa dio sus primeros pasos con la realización de un homenaje a Colombia por parte de la colonia española, representada en la erección de un busto del conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada el día 15 de julio, eco de experiencias como la de Argentina donde la Infanta Isabel se hizo presente en los actos protocolarios de rememoración independentista.

El sacerdote Mateo Colón, encargado de hablar durante el acto en representación de la delegación española en Colombia, expresó que la iconografía de Jiménez de Quesada era un claro ejemplo del positivo aporte hispánico. Un legado que “sembró el árbol de la civilización en este vergel andino; civilización que dio por frutos el valor de vuestros próceres, la ciencia de vuestros sabios, el estro de vuestro vates, el heroísmo, la cultura y belleza de vuestras damas”²⁰.

²⁰ Emiliano Isaza y Lorenzo Marroquín, *El Centenario de la Independencia* (Bogotá: Tipografía Salesiana, 1911), 29.

Noción que fue corroborada por el representante de la localidad de Bogotá Inocencio Madero, al ubicar en el aporte español una herencia legítima sobre la que se fundaron las bases del “verdadero progreso”.

Este agasajo español tuvo su correspondiente retribución de la contraparte colombiana en los actos realizados posteriormente el día 17 de julio. Aquel día se inauguró en la Plaza de Bolívar una placa conmemorativa en homenaje a conquistadores y hombre ilustres de la colonia como Rodrigo de Bastidas, Pedro de Heredia, José Celestino Mutis y Francisco Antonio Moreno y Escandón. La propuesta del rescate y revaloración del hispanismo como elemento central en la conformación de la identidad nacional fué una iniciativa impulsada vigorosamente por el conservatismo colombiano a lo largo de su hegemonía en el poder, en directa asociación con los intereses de la corriente ultramontana del catolicismo.

Por lo general, las celebraciones previas de la emancipación colombiana contemplaron el desarrollo de un desfile por las calles principales de las ciudades después de haber leído en plaza pública el acta de Independencia. Era el día de los discursos cargados con manifestaciones de júbilo que paradójicamente se mezclaban con expresiones de odio a la Madre Patria. Después de los discursos oficiales, el programa de la fiesta contenía un número denominado “tribuna libre” en el cual se daban cita improvisados oradores que debían abrirse paso entre los concurrentes que esperaban turno al pie de la tribuna. Para la celebración de las fiestas centenarias los dirigentes políticos y religiosos buscaban instaurar un nuevo sistema que trascendiera las fugaces exhibiciones de carácter heroico por emprendimientos materiales de un orden más práctico²¹.

Un evento peculiar definido por esta orientación “práctica” fue la Exposición Nacional, Industrial, Agrícola y Pecuaria. Los nacientes empresarios industriales se vincularon a la celebración buscando presentar un aire cosmopolita de la nación. En últimas se trató de hacer una reproducción a escala de las ferias mundiales de París (1889) y Chicago (1906) y de las exposiciones en México (1900), Brasil (1908) y Argentina (1910). Este tipo de eventos con motivo de la efeméride centenaria plasmó el ideal del hombre colombiano promovido por las clases dirigentes: un individuo educado para desempeñar roles en una sociedad culta, un conductor de la sociedad que al tiempo que celebraba el centenario de las luchas independentistas fundaba comunidades para alentar el conocimiento de las ciencias naturales y los saberes jurídico-filosóficos.

Más allá del círculo social e intelectual de la capital de la República, las celebraciones tuvieron algunas dinámicas particulares en otros centros urbanos

21 Alejandro Garay, “La exposición del Centenario. Una aproximación a una narrativa nacional”, en *La ciudad de la luz: Bogotá y la exposición agrícola e industrial*, ed. Alcaldía Mayor de Bogotá (Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá: 2005), 63.

del país. En Bucaramanga la responsabilidad fué asumida por la élite regional, representada en la persona del connotado político local José Celestino Mutis. Vale recordar que en estas eventualidades las altas jerarquías de la sociedad buscaban asumir el control para definir qué representación de la gesta independentista debía difundirse al público. El propósito era influir directamente en las celebraciones y sustentar el referente histórico de la tradición y el hispanismo, pese al odio a la Madre Patria.

El primer momento de la jornada de celebraciones en Bucaramanga tuvo un carácter abierto al público en general, iniciándose con una misa matutina acompañada de cañonazos, seguida por una caravana por las calles de la ciudad conformada por jinetes, carros alegóricos y un desfile de los miembros de las escuelas públicas y empleados oficiales. La caravana concluyó hacia la tarde en el parque Centenario con la inauguración de un kiosco donado por la comunidad árabe de la ciudad, acto acompañado por los discursos de las autoridades locales. Esta eventualidad fue el espacio para una manifestación muy peculiar de la problemática del asunto racial. En el discurso del señor Marcos Cadena, secretario de gobierno de la ciudad, la raza árabe era reconocida como sagrada la luz originaria de la humanidad, población cuna y guarda de civilizaciones ancestrales. El secretario de gobierno también matizó posturas respecto a negativos y positivos de la herencia racial.

El argumento proponía aceptar una hibridación de las virtudes y defectos tanto de la “raza conquistadora” como de la “raza conquistada”, de manera que “las problemáticas experimentadas en la consolidación del Estado-nación radicaban en una dificultad para armonizar los influjos de estas corrientes”²². Sin duda esta postura era ampliamente ambigua, pero indicativa de la presencia de algunas alternativas diferentes al bipolar conflicto sajón-hispánico del que se ha hecho referencia líneas arriba.

En la noche se realizó en el Club del Comercio de Bucaramanga una sesión solemne donde la élite bumanguesa realizó su propia celebración del acontecimiento en forma exclusiva, el acto contempló la lectura de la proclama independentista, presentaciones musicales, recitaciones literarias y algunos discursos de destacados socios como el del político liberal Enrique Lleras²³. Desde su creación a finales del siglo XIX, el Club del Comercio de Bucaramanga fue concebido como un espacio de encuentro exclusivo para los miembros de la

22 “Discurso del Sr. Dr. D. Marcos Cadena” (Bucaramanga), en Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander (AHR-UIS) *Lecturas. Revista Mensual de la Sociedad Pedagógica de Santander*. Año IV: No. 9-12. Julio 20 de 1910, 371.

23 Aida Martínez Carreño, *Diarios de un comerciante bumangués 1899-1938. Bartolomé Rugeles* (Bucaramanga: Cámara de Comercio de Bucaramanga-Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2005), 89.

élite económica de la ciudad, surgido como “producto del esfuerzo asociativo de un círculo socio-económico, orientado a erigir y establecer centros de sociabilidad, símbolos y costumbres propias, que reflejaran sus ideas, su visión del mundo y de las cosas, pero sobre todo que los identificara y diferenciara de otros sectores sociales”²⁴.

Por su parte, la remembranza realizada por el gobernador de los santandereanos, Jaime Barrera Parra, tenía un enfoque distinto a los expuestos por el gobierno central en la capital de la República. Si bien reiteraba el apoyo a la lucha por la consolidación de una república cristiana en Colombia, no establecía alguna relación con el antecedente hispánico. Las palabras se dirigieron más a encontrar una relación entre los acontecimientos de 1810 y “sus primeras centellas”, esto era, vincular un supuesto aporte de la revuelta comunera de 1781 en la provincia de Socorro con la insurrección santafesina de 1810. El cometido no era otro que darle ubicación a la región en el proceso emancipador, para lo cual también eran enarboladas las figuras de personajes regionales involucrados en el proceso, como Custodio García Rovira y Francisco de Paula Santander²⁵.

Esta percepción particular de la conmemoración centenaria se apartaba del debate eugenésico latinoamericano para poner de relieve un énfasis regionalista, denotado por la persistencia de una problemática que se había originado desde el orden colonial como resultado de la profunda fragmentación político-espacial del territorio neogranadino. Históricamente el regionalismo se constituyó en factor de impedimento en la conformación de la identidad nacional y tuvo sus respectivas derivaciones en el desarrollo de los conflictos civiles colombianos en función de intereses políticos partidistas. Esta enunciación regionalista tuvo su constatación en el desarrollo de actos conmemorativos previos y posteriores como la instalación en la casa de García Rovira de una placa conmemorativa donada por la Juventud Católica el día previo a la conmemoración centenaria y la instalación en 1911 de un busto del general Santander a cargo de la misma Junta Patriótica encargada de organizar previamente la conmemoración.

Pese a los esfuerzos de la Junta Organizadora del Centenario, los colombianos no alcanzaron a inaugurar las obras de gran aliento que habían previsto sus dirigentes desde mediados de la década de 1900. Finalizado el año de 1910 se cuestionaba que mientras Argentina, Brasil e incluso Ecuador realizaban grandes obras para festejar sus efemérides, en Colombia continuaba primando la retórica por encima de las obras prácticas. Bogotá mantenía su aspecto medieval, careciendo no solo de ornato sino de sistemas adecuados

24 María Fernanda Duque Castro, “Comerciantes de Bucaramanga en la segunda mitad del siglo XIX” (tesis Maestría, Universidad Industrial de Santander, 2003), 45-48.

25 “Alocución del Gobernador del Departamento de Santander”. (Bucaramanga), en (AHR-UIS) Gaceta de Santander No. 3954: Julio 30 de 1910, 156.

de saneamiento. Los intelectuales y activistas políticos no dejaban de imaginar a la capital con avenidas amplias e iluminadas, con kioscos y equipamientos modernos que tanto adornaban las ciudades europeas. Habría que esperar, las efemérides en todo el país se circunscribieron a discursos y pocas obras.

Conclusión

La celebración de los primeros cien años de las independencias latinoamericanas fue realizada en un contexto de conflictos y heridas sin saldar con los Estados Unidos²⁶. Más allá de las controversias generados por la pérdida de Panamá, en Colombia esta tendencia se vio matizada por manifestaciones recurrentes que privilegiaban, al menos en el plano discursivo, una primacía de lo hispánico en el debate racial, que hacía énfasis en superar las ideas de la “Leyenda Negra” respecto a la conquista, aunada al esfuerzo por restablecer vínculos preferenciales con la nación española. En el transcurso de estas manifestaciones se evidenció la presencia recurrente de una retórica orientada a definir lo hispánico como fuente de la identidad nacional colombiana y, en consecuencia, expresar un agradecimiento con la nación española por haber civilizado estos territorios e instituir su sangre, religión, idioma y costumbres.

No obstante, este fue el único matiz. El recuento de las efemérides centenarias en Bucaramanga evidencia que este tipo de manifestaciones raciales convivieron también con otros aspectos como las identidades regionales. Así pues, preguntarse por el carácter de estas celebraciones, los intelectuales que intervinieron en ellas y las distintas narrativas de este período, un siglo después de las independencias, permite aproximarse a los conflictos y el debate del poscolonialismo en la región. Del mismo modo, reconocer las justificaciones discursivas de una geografía social del capitalismo y del discurso del biopoder, soportadas por estos correlatos que promovieron guerras, demarcaron fronteras y promovieron sociabilidades legitimadoras de la interpretación de la historia.

Bibliografía

- Acevedo Tarazona, Álvaro. “Pereira. Las representaciones de la raza, prohombre y civismo en la génesis y transformaciones materiales de una ciudad”, *Historelo Revista de Historia Regional y Local* Vol: 2 No. 4 (2010): 135-152.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander (AHR-UIS). Bucaramanga-Colombia. *Discurso*, Lecturas. Revista Mensual de la Sociedad Pedagógica de Santander. Año IV: No. 9-12. Julio 20 de 1910, 371.

26 Eric Hobsbawm, *La era del imperio, 1875-1914* (Barcelona: Crítica, 1989), 32.

- Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander (AHR-UIS). Bucaramanga-Colombia. *Alocución*, Gaceta de Santander No. 3954: Julio 30 de 1910, 156.
- Bushnell, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta, 1996.
- Duque Castro, María Fernanda. “*Comerciantes de Bucaramanga en la segunda mitad del siglo XIX*”. Tesis Maestría en Historia, Universidad Industrial de Santander, 2003.
- Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira, 1986.
- Garay, Alejandro. “La exposición del Centenario. Una aproximación a una narrativa nacional”. En *La ciudad de la luz: Bogotá y la exposición agrícola e industrial*, editado por Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá: 2005.
- Henderson, James. *La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- Hobsbawm, Eric. *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica, 1989.
- Isaza, Emiliano y Marroquín, Lorenzo. *El Centenario de la Independencia*. Bogotá: Tipografía Salesiana, 1911.
- Lemaitre, Eduardo. *Rafael Reyes*. Bogotá: Editorial Iqueima, 1952.
- Martínez Carreño, Aida. *Diarios de un comerciante bumangués 1899-1938. Bartolomé Rugeles*. Bucaramanga: Cámara de Comercio de Bucaramanga-Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2005.
- Múnera, Alfonso. *Fronteras imaginadas: La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá: Planeta, 2005.
- Pajuelo Tevés, Ramón. “El lugar de la utopía: Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder”. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, editado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO-CEAP-FAES, 2002, 225-287.
- Quijano, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2005.
- Rojas, Rafael. “Retóricas de la raza: Intelectuales mexicanos entre la guerra del 98”, *Revista Historia Mexicana*, Vol. XLIX No. 4 (2000): 526-593.
- Silva, Renán. “La educación en Colombia, 1880-1930”, en *Nueva historia de Colombia Tomo 4*, editado por Álvaro Tirado Mejía. Bogotá: Planeta, 1989, 61-97.
- Valencia Llano, Alonso. *Fronteras y conflictos en América Latina*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2009.

“DECONSTRUYENDO LA NACIÓN: LA PARTICIPACIÓN DE LOS SECTORES POPULARES EN LA CREACIÓN DE LAS JUNTAS DE QUITO, VENEZUELA Y LA NUEVA GRANADA Y EL FRACASO DE LAS ÉLITES CRIOLLAS: 1810-1815”

Justo Cuño Bonito¹

*Universidad Pablo de Olavide – España
Grupo de investigación ILAC*

Introducción

En América, con las circunstancias de 1808 directamente, pero en un proceso preparado largamente, una parte de la élite criolla se dispuso a fundar un Estados Nacionales en el que residiría la soberanía, tratando de reemplazar el imaginario colonial y trasladando el sentido de lealtad desde la persona del rey hacia la república. Pero esto provocó desde temprano problemas serios: si la soberanía residía en la nación (la sociedad estructurada por las clases dominantes), no podía residir en el pueblo, el cual se veía apartado de manera efectiva del espacio político de decisión. Si resultaba que ni los analfabetos, ni los sirvientes, ni las mujeres, ni los pobres en general podían participar en las decisiones políticas, la nación quedó constreñida, según Enrique Ayala, a un

¹ Doctor en Historia de América por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Actual coordinador del Departamento de Formación Continua del Centro de Estudios de Postgrado de la Universidad Pablo de Olavide. Es director y profesor en el Máster Online en Historia de América Latina “De la Ilustración al Mundo Contemporáneo” y autor de varios trabajos en libros nacionales y revistas internacionales sobre la constitución de las primeras repúblicas en Colombia y la reinstalación del régimen de dominación colonial en la Nueva Granada entre 1815 y 1821. Resultado del proyecto de investigación “*La universidad en la formación de la nación colombiana siglos XVIII - XXI código SGI 233 del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana*”

5% de la población. A lo largo de este texto veremos cómo se desarrolló este proceso en Venezuela, Quito, Santa Fé y Cartagena.

Si en Quito, los Montúfares contra los Checas y De la Peña; si en la Nueva Granada, los Nariño contra los Camilo Torres y contra los Acevedo Gómez, Frutos Joaquín Gutiérrez y, en fin, contra todo aquel que no fuera nariñista; si en Cartagena los García de Toledo y los Torices contra los Piñeres y contra todo el partido del pueblo; si los Bolívar, Montilla, Ribas y Sojo en Caracas contra sus familiares directos del marquesado de Casa León o de Mijares en la pugna por establecer un régimen oligárquico o uno liberal y democrático; si los Bolívar, a la postre, contra los Miranda; si, en definitiva, toda la élite criolla quedó enfrentada contra toda la otra parte de la élite por unos intereses mínimos, particulares, adornados de las grandes palabras ilustradas vaciadas de contenido por los hechos ramplones que las contradecían; si las recién constituidas juntas nacieron aquejadas aún desde sus inicios por la pomposidad colonial de los tratamientos de Alteza Serenísima y de Excelencia y el señalamiento de sueldos de seis y dos mil pesos anuales que las distanció aún más de la propia base social que las había aupado a tomar el poder; si la incapacidad de concebir un proyecto nacional propio y aglutinador, que elevara sobre los particularismos la idea del bien común que todas las élites decían asumir y representar; si en definitiva, la guerra interna de estas élites que para mal, no fue sólo suya sino la de todos los que tributaron con empréstitos forzosos y con servicio obligatorio en los ejércitos, rompió el primer sueño de la independencia absoluta y entregó nuevamente la tierra a los Abascal, a los Aymerich, Montes, Sámanos, Montalvos, Monteverde, Bayer, a los Tacón, a los Torres; si entregó las patrias recién fundadas y ya caídas, a los Enrile y a Pablo Morillo; si éstas élites con tan pobres mañas y con tan cortas miras fueron las que derrotaron el proyecto de edificar la nación ¿Cómo se atrevieron a intentarlo? ¿En quiénes se apoyaron? ¿Quiénes las sostuvieron y quiénes, finalmente, las auparon por encima de todas las armas españolas llegadas y por llegar?

1. *Con distintos collares*

“En toda sociedad es preciso que esté reconocido el ejercicio de la soberanía, pues de otro modo, o quedaría en un verdadero estado de anarquía, o en un verdadero despotismo, pues es forzoso que una persona o cuerpo ejerza sin interrupción las funciones del soberano por más que no se le dé este dictado ¿En virtud de qué título o de qué razón podían los virreyes o audiencias ejercer las prerrogativas del soberano, cuando aún en los tiempos más calamitosos de nuestra esclavitud se miraba como una injusticia, chocante y escandalosa el que los reyes ejerciesen las funciones de los tribunales de justicia? Mientras toda la Nación Española no reconociese una Autoridad Suprema, los naturales

de la América se hallaban sin tener a quién quejarse de los agravios que las demás autoridades les pudiesen hacer y no querer concederles el remedio de crear Juntas o Corporaciones de personas de probidad para depositar en ellas el mando supremo, sobre ser una injusticia, sería un absurdo, pues era exponerlos a la anarquía, o a que otro ejerciese indebidamente la soberanía porque no podía menos de ser una verdadera usurpación no siendo por anuencia de los naturales”. Así escribió en 1812 en su “Examen Imparcial de las Disensiones de la América con la España, de los Medios de su Reconciliación y de la Prosperidad de todas las Naciones” el procurador general del principado de Asturias, Álvaro Flórez Estrada. Flórez Estrada justificó así el levantamiento de América en la prohibición, por una parte, de conformar gobiernos individuados a imagen y semejanza de los de la península y en la imposición, por otra, de un poder deslegitimado para el ejercicio de la soberanía. De este modo, la conformación de Juntas en todo el territorio americano, suponía ejercer un derecho legítimo de soberanía puesto que si el rey no la ejercía, ésta refluía nuevamente al pueblo soberano como su depositario².

La visión de Flórez Estrada resultó coincidente con el mensaje justificativo que las élites americanas elaboraron para evidenciar la creación de las Juntas. También hubiera sido coincidente la respuesta dada por las élites españolas más liberales y las americanas al problema que se hubiera podido plantear a continuación, pero que en realidad, ni siquiera se vislumbró como problema: ¿Qué pueblo, cuál de los pueblos, cuál de los cuerpos sociales eran los depositarios de esa legitimidad y de esa soberanía?

En la erección de Juntas, los actores políticos americanos que asumieron el liderazgo de los acontecimientos, al igual que los peninsulares, fueron miembros de las principales familias del país que habían medrado gracias a los favores prestados a la administración colonial y salvo honrosas excepciones, no estuvieron dispuestos a variar una estructura de poder que era origen de su riqueza. Como en el caso peninsular, la elección de la Junta Suprema de Bogotá se hizo por voto fingidamente universal y de este modo fueron aclamados (que no elegidos) por los sectores populares, nobles y personas de calidad, siempre respaldados por el clero, y en ningún caso personalidades salientes de una inexistente burguesía.

Así, el pueblo en principio no participó en la dirección de esta resistencia salvo para, como indicábamos, aclamar en la constitución de las juntas a elementos de las élites. De este modo, las Juntas, creación del pueblo, se

2 Álvaro Flórez Estrada, *Examen Imparcial de las Disensiones de la América con la España, de los Medios de su Reconciliación, y de la Prosperidad de Todas las Naciones*. (Cádiz: Imprenta de Don Manuel Ximénez Carreño, 1812).

conformaron en España y América por individuos elegidos por el pueblo según la posición social que habían ocupado y que por tanto distaron mucho de ser unos jefes revolucionarios. El penetrante juicio de Carlos Marx ya analizó en el siglo XIX el proceso en España al señalar que: “las Juntas, en sí mismas, y su reunión en la Central, necesaria quizá para la conducción político-militar de la guerra, son siempre iniciativa de los aristócratas, de los ricos y poderosos que a través de ellas privan al pueblo de su poder”³. Así, en la Junta Central de España se contaron 3 ex - ministros, 5 grandes de España, 3 marqueses, 4 condes, 2 generales, 5 altos empleados, 4 miembros del alto clero y sólo dos representantes de algo parecido a la burguesía.

De igual modo en Quito, Santa Fe, Cartagena o Caracas, quienes constituyeron las Juntas fueron abogados, comerciantes y grandes propietarios relacionados entre sí por vínculos familiares y que habían desempeñado importantes puestos en la administración colonial. En estos casos, ni siquiera el mismo procedimiento de elección contempló la posibilidad de que el pueblo llano tuviera la capacidad de nombrar de modo directo sus representantes. En un magnífico artículo sobre las primeras elecciones constitucionales en el Reino de Quito, Jaime Rodríguez, concluyó que irónicamente el sistema político español de 1812 parecía haber sido más popular y democrático que la mayoría de los que los movimientos insurgentes implantaron en los territorios que controlaban: en Quito o Nueva España los insurgentes manipularon el proceso y permitieron menos participación local que los realistas. La razón, la expuso claramente el criollo José Manuel Restrepo, conspicuo miembro de la élite que formó parte del primer gobierno de la Nueva Granada: “Tanto en esta provincia (Cartagena) como en las otras de la Nueva Granada se había adoptado y continuó observándose, el método de dobles elecciones populares: los padres de familia nombraban electores y reunidos éstos en la cabecera del distrito capitular, que se llamó cantón, nombraban los diputados. Aunque tal sistema de elecciones no fuera el más popular, no podía seguirse otro, a causa de la ignorancia de los pueblos, incapaces en lo general de escoger directamente sus representantes”⁴.

De este modo, podemos indicar, contestando a las preguntas que nos hacíamos al principio, cómo no se les dio la posibilidad de elección directa ni posibilidad de representación a los mismos sectores populares que sostuvieron éstas élites y que las auparon al poder.

3 Jean-René Aymes, *La guerra de la Independencia en España 1808-1814*. (Madrid: ed. Siglo XXI, 1974), 83-85.

4 Jaime Rodríguez, *La revolución política durante la época de la Independencia. El Reino de Quito, 1808-1822*. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, 2006).

No se les dió representación a aquellos que en Caracas el día 19 de abril el comerciante español José Domingo Díaz en sus “Recuerdos de la Rebelión de Caracas” identificó como “esclavos y de lo más soez de la canalla que la casualidad o el dinero habían reunido allí” acompañando a los audaces y jóvenes conspiradores Montillas, los Pelgrones, los Salías y una veintena de jóvenes conjurados envueltos en sus capotes, responsables de erigir la Junta Suprema de Caracas. Mantuanos que en los esclavos vieron siempre la amenaza de las “gracias al sacar” porque en ellas veían siempre la amenaza de la revolución⁵.

A las 9.00 de la mañana del jueves santo del 19 de abril de 1810 comenzó la misa en la catedral de Caracas. No era una misa cualquiera. Además de la muy notable connotación religiosa del acto, siendo la religión católica uno de los apoyos fundamentales en que la monarquía española sostenía su poder, la misa se celebró en un día muy singular.

La noche anterior, en la residencia del doctor José Ángel de Álamo se había pergeñado un plan. Éste debía dar el poder a los criollos de la capital partidarios de la creación de una Junta Suprema y quitárselo al capitán general Vicente Emparán, representante de la monarquía española. Los criollos complotados diseñaron una estrategia que debía comprometer al capitán general a tomar una resolución inmediata a favor de la creación de la Junta Suprema de Gobierno en Caracas. De allí surgió la famosa frase “al día siguiente todos a la plaza mayor”.

Para ello, los criollos manejan la excusa, muy utilizada más tarde en varias decenas más de movimientos juntistas americanos, de la necesidad urgente de una acción decidida que conservara Venezuela en manos de la monarquía española ante el evidente peligro de perder los territorios en manos del poder francés. Esta acción se apoyaba en el hecho directo de los disturbios precedentes originados desde el 15 de julio de 1808, cuando había llegado a Caracas el francés Paul de Lamanon con la misión de que se reconociese en esa capitania general al nuevo rey José de Bonaparte. En ese momento sin embargo, el cabildo juró obediencia al monarca Fernando VII contra “la felonía de Napoleón, contra los emisarios que acababan de introducirse en esta capital con las letras del intruso gobierno francés”.

La presencia de los emisarios franceses avisó a los más vivaces de la gran oportunidad que se les planteaba: había llegado por fin el momento de controlar el poder: Más tarde ya se vería qué se hacía con él. La llamada “Conspiración de los Mantuanos” mostró las divisiones existentes no sólo entre realistas e

5 José Domingo Díaz, *Recuerdos sobre la Rebelión de Caracas*. (Madrid: Imprenta de León Amarita, 1829).

independentistas, sino también entre independentistas y partidarios de un gobierno individuado, hacia el interior del propio sector de la clase alta criolla.

La llegada el día 18 de abril de 1809 de dos comisionados de la Regencia española (los criollos Villavicencio y Montúfar), coadyuvó a que se pusiera en práctica el plan que debía concluir lo esbozado a finales de 1808. Los criollos habían movilizado para la mañana del día 19 todos sus apoyos fundamentales. Las redes familiares y clientelares, sostén fundamental de la influencia de los amos del valle (los mantuanos) según la definición de Francisco Herrera Luque, estaban prestas para amedrentar al capitán general y a la guarnición española. Uno tras otro, numerosos grupos e individuos partidarios de un cambio de sistema de gobierno, fueron concitándose cerca de la plaza mayor al lado del edificio del cabildo: negros, pardos y por supuesto, también blancos. La fuerza pública había quedado del lado de los complotados gracias a la participación del inspector general Fernando Rodríguez del Toro, cuñado de Simón Bolívar y del alférez real Feliciano Palacios Blanco, tío del libertador.

El regidor mayor, José de las Llamozas, respaldado mayoritariamente por los criollos que ocupaban puestos de responsabilidad en el cabildo caraqueño, había convocado a las 7 de la mañana un cabildo abierto para exigir al capitán general una postura sobre la situación política de la metrópoli en general y de Venezuela en particular.

Emparán, personándose en el evento a las 8 de la mañana autorizó implícitamente un acto en el que antes de su llegada ya se había decidido la organización de un gobierno provisional que defendiera los derechos del rey. Emparán argumentó su proceder contrario indicando que sólo el Consejo de Regencia podía representar al rey. Partidarios y detractores de la creación de una Junta Suprema se enfrentaban agriamente cuando las salvadoras campanadas de la catedral dieron la oportuna excusa al capitán general para suspender la reunión. Emparán dirigió entonces sus pasos hacia la misa de jueves santo pero el mantuano Francisco Salías lo detuvo e intimó a que regresara al cabildo porque a su juicio estaba en juego “la salvación pública”.

Al regresar el gobernador al cabildo, los antiguos cargos de esta institución ya habían sido sustituidos por nuevos agentes: el canónigo chileno José Cortés de Madariaga, el presbítero Francisco José de Ribas, los doctores Juan Germán Roscio, José Félix Sosa y José Félix Ribas. Se llegó a plantear la posibilidad de constituir una Junta Suprema que fuese presidida por el propio Emparán, pero Madariaga reaccionó con contundencia: previó que tal paso detendría el proceso político iniciado y expuso que el propio Emparán podría disolver la Junta en cualquier momento por lo que para prevenir que esto pudiera suceder

no sólo debía ser independiente del poder del gobernador sino que éste debía ser sustituido de inmediato.

El postrero intento de Emparán de solicitar apoyo al pueblo ya había sido previsto por los complotados. La multitud que se agolpaba en la plaza mayor respondió a las consignas de los mantuanos pidiendo que Emparán fuese relevado del mando. El capitán general aceptó las reclamaciones, entregó el mando y con este acto quedó constituida la “Junta Conservadora de los Derechos de Fernando VII” encargada de gobernar Venezuela, en principio, en nombre del rey.

El 21 de abril fueron conducidos al puerto de La Guaira Vicente Emparán, el intendente Vicente Bassadre, el auditor José Vicente Anca, los oidores de la audiencia y su fiscal y todos aquellos que fueron considerados colaboradores del gobierno español. Sin embargo, esclavos y pardos de los que se habían valido para hacerse con el poder fueron excluidos inmediatamente. Desde entonces, se edificaron proyectos nacionales exclusivos y excluyentes que no promovieron las reformas sociales prometidas y mantuvieron a indios, negros esclavos y pardos alejados de la actividad política. De este modo, como señaló la investigadora venezolana Antonieta Camacho “No obstante haber adoptado los denominados derechos naturales del hombre (...) no los extendieron a toda la sociedad sino los circunscribieron a su clase, razón por la cual la abolición de la esclavitud no se menciona en sus documentos fundamentales”.

2. Otros mundos bajo un mismo cielo

Por su parte, las élites quiteñas el 10 de agosto de 1809 habían constituido su propia Junta Suprema ante la inoperancia del viejo conde Ruiz Castilla. Las élites criollas dominaron el órgano de representación recién conformado y alegaron que la Central constituida en España había sido edificada sin intervención de América: sin derecho alguno para dominar ésta y que así como cada una de las provincias de España de la cual había sido declarada América como parte integrante, tuvo derecho para establecer juntas que gobernarán durante la cautividad del rey, así Quito debía gozar del mismo derecho erigiendo una junta que reemplazara las autoridades nombradas en tiempos de Carlos IV y que no habían sido confirmadas por Fernando VII.

Los principios que rigieron la Junta y que fueron proclamados a las demás provincias de la presidencia de Quito, al Perú y a la Nueva Granada, fueron expuestos como moderados y siempre tendentes a conservar la religión, el rey y la patria. Inmediatamente, la Junta se atribuyó el tratamiento de Majestad y dió al presidente el de Alteza Serenísima y a los miembros el de Excelencia.

Señaló al presidente un sueldo de seis mil pesos anuales, dos mil cada uno de los miembros y se decretaron grandes uniformes para sus miembros. Para ganarse el apoyo del pueblo la Junta extinguió el estanco del tabaco, rebajó el precio del papel sellado e hizo algunas restringidas concesiones entre las que no se incluyó darles la posibilidad de representación a los que en Quito ese 10 de agosto de 1809 formaban parte de la tropa de línea de Juan Salinas que proclamaba la Junta Suprema de Quito; a los que poco después luchaban contra los pastusos por protegerla y que ponían, según José Manuel Restrepo “la primera sangre que se derramó en la guerra de la independencia de la Nueva Granada en una campaña del todo cómica: se llamaban soldados unos pobres indios que jamás habían visto guerra y que no sabían por qué peleaban”⁶. Pobres indios que acometían en Quito el 2 de agosto de 1810 al cuartel del presidio urbano y liberaban a los soldados de la revuelta de 1809 y que defendieron también en Quito y en Ibarra los últimos restos del ejército patriota.

En Santa Fé de Bogotá, la noche del 20 de julio de 1810 el pueblo se agolpó en la Plaza Mayor solicitando cabildo abierto o general de todos los padres de familia y la erección de una Junta. Con la presión popular como fondo y con las iglesias tocando a rebato, desde el cabildo, Joaquín Camacho que había resultado comisionado para pedir a Amar una junta de diputados de todo el Reino, hizo igual petición al rey en el palacio de gobierno. El virrey también se negó. Sólo concedería un cabildo extraordinario pero no abierto. El oidor Juan Jurado recibió la comisión y los poderes del rey para presidirlo. Amar se encerró en el cuartel.

Dentro del propio cuartel el español teniente coronel José Moledo, ayudante de Sámano en el Auxiliar de Santa Fé, proclamó su simpatía con la revuelta y anunció que su batallón seguiría sus instrucciones. El criollo Antonio Baraya, capitán del mismo regimiento auxiliar, también se mostró partidario de la revuelta y sacó su compañía a la plaza, dízque para custodiar el cabildo.

Varios grupos de personas armadas con lo que podían se situaron dispuestas a pasar toda la noche en la plaza de la catedral. Mientras tanto, el oidor Juan Jurado aconsejó al rey conceder “lo que pida el pueblo, si quiere salvar su vida y sus intereses”. Las señoras de la élite también se distribuyeron estratégicamente entre el pueblo e incluso al lado de la virreina para conseguir la proclamación del cabildo abierto.

Amar concedió la instalación de una Junta Suprema del Reino compuesta de los miembros del cabildo, excluidos españoles europeos y dos criollos

6 José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución en la República de Colombia, Tomo II*. (Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1942).

calificados como intrusos porque el virrey los había nombrado para intentar anular al partido patriota. El cabildo quedó instalado a las seis de la tarde bajo presidencia del oidor Juan Jurado en nombre del gobierno virreinal. Ahí también se encontraban los vocales proclamados por el pueblo. Éste, además de la plaza, ocupaba tumultuariamente la sala de sesiones.

En el cabildo se discutió la creación de una junta de gobierno compuesta por vocales elegidos por “el pueblo soberano”. El oidor Jurado insistió en que Amar debía ser cabeza del nuevo gobierno pero el pueblo, movido por los criollos, contestó con gritos requiriendo que fuese algún miembro de la junta la que lo encabezase. Acevedo y Camilo Torres sin embargo expusieron “ser un delito de lesa majestad y alta traición el sujetar o pretender sujetar la soberana voluntad del pueblo solemnemente proclamada en este día a la aprobación o no aprobación de un jefe cuya autoridad ha cesado”. Jurado por su parte indicó que aceptaría el nuevo gobierno si era reconocido el consejo de regencia. Torres y Acevedo propusieron como presidente de la junta al teniente general Don Antonio Amar, ya depuesto como virrey. Frutos Gutiérrez apoyando la moción elaboró un encendido discurso elogiando la prudencia del virrey al no sacar las tropas a la calle. Tras el voto de la propuesta se proclamó “a dicho excelentísimo señor Amar, por presidente de este nuevo gobierno”. José Miguel Pey fue proclamado vicepresidente de la misma junta y ésta quedó instalada a las tres y media de la mañana tras haber prestado juramento todos los miembros presentes.

En la fórmula utilizada para el juramento no quedaba lugar para la duda de bajo qué nuevos (o viejos) principios se iba a gobernar:

Puesta la mano sobre los santos Evangelios y con la otra formada la seña de la cruz a presencia de Jesucristo crucificado, dijeron: Juramos por el Dios que existe en el cielo, cuya imagen está presente, y cuyas sagradas y adorables máximas contiene este libro, cumplir religiosamente la constitución y voluntad del pueblo expresada en esta acta, acerca de la forma del gobierno provisional que ha instalado; derramar hasta la última gota de sangre por defender nuestra sagrada Religión católica, apostólica, romana, nuestro amadísimo monarca don Fernando VII y la libertad de la patria; conservar la libertad e independencia de este reino en los términos acordados, y en una palabra, cuanto conduzca a la felicidad de la patria⁷.

7 Restrepo, “*Historia de la República*”, 102. Restrepo atribuyó “la revolución de Santafé” a “obra de la casualidad y las circunstancias, sin que existiera combinación alguna anterior para aquel día”. Sin embargo todo demuestra que estos sucesos también habían sido detenidamente planeados por la élite hasta el más mínimo detalle y que el florero de Llorente no fue sino el pretexto buscado para iniciar el desarrollo del intento. De este modo, el éxito en la interpretación del papel asignado, otorgó a los Morales o al propio Baraya su asiento en la Junta Suprema.

De vez en cuando, los partidarios de la junta arengaban desde el balcón a la multitud que se encontraba en la plaza y ésta, según el cronista Caballero, contestaba a los discursos de los oradores de manera confusa: a los mismos requerimientos, “unos decían “muera”, otros “viva”. Unos pedían una cosa, otros otra y a nadie se oía con perfección.

Se creó así el primer gobierno individuado de la Nueva Granada con su carácter propio de dependencia con respecto al rey representado por el Consejo de Regencia. Había nacido la primera Junta Suprema del Nuevo Reino de Granada que tampoco dio representación a los mismos sectores populares compuestos por verduleras, artesanos, pulperos, chicheros, revendedores y desocupados que acababan de proclamar una Junta Suprema constituida por unas élites que, una vez asentadas en la poltrona y llegada la hora de gobernar excluían del proceso al pueblo soberano que les había aupado al gobierno: “... Retiraos, -vociferó el recién elegido presidente de la nueva Junta José Miguel Pey-, y que no se oigan más en adelante las tumultuosas voces de –el pueblo pide, el pueblo dice, el pueblo quiere-, cuando tal vez no es más que un individuo, una pequeña fracción, un partido que se aprovecha de vuestra reunión para usurpar vuestro nombre...”. Para intentar por parte de las élites, mantener el control y restringir el levantamiento a una simple toma del poder con el reconocimiento del rey, los criollos José María Carbonell, el escribano García “el patriota”, el presbítero Francisco Javier Gómez (“panela”), Ignacio Herrera y Primo Groot, quienes en la revuelta habían actuado como enlace entre la élite y el pueblo llano, fueron encarcelados.

Finalmente, llegamos a Cartagena, allí, el 14 de junio de 1810 fue expulsado el gobernador Francisco de Montes por los sectores populares integrantes de las redes clientelares de los criollos y comerciantes españoles que se había reunido en pelotones en las esquinas y bocacalles de la ciudad con armas de todas clases. Éstos sectores populares, conducidos por sus líderes, fueron los mismos que el 4 de febrero de 1811 ayudaron a los criollos a expulsar a los españoles para hacerse con el poder cuando el mulato Pedro Romero abrió la sala de armas y las repartió entre negros, zambos y mulatos. Y también fueron los mismos que el 11 de noviembre de 1811 obligaron a esos mismos criollos a despojarse de la degradante dependencia respecto a la metrópoli en la que éstos se seguían manteniendo voluntariamente y les obligaron a que se jurase la independencia absoluta frente al gobierno español; a que la provincia de Cartagena fuese declarada Estado soberano e independiente; a que se extinguiera el tribunal de la Inquisición; a que los empleos del consulado y del regimiento Fijo se dieran a los Americanos y a que se dividiesen los poderes legislativo, ejecutivo y judicial ejercidos por la junta.

Así, durante el conflicto, los sectores populares transaron y negociaron a partir de su propia imposición de independencia el 11 de noviembre de

1811 porque ésta y su producto, el proyecto constitucional, no fue sino obra exclusivamente suya. El análisis de José Manuel Restrepo al respecto, no pudo ser más esclarecedor: “El pueblo de la ciudad de Cartagena había hecho una revolución. Como desde el principio fue llamada la plebe a tomar parte en los movimientos a fin de echar por tierra al partido real, ella se insolentó; y la gente de color, que era numerosa en la plaza, adquirió una preponderancia que con el tiempo vino a ser funesta a la tranquilidad pública”⁸. Efectivamente sólo con la ayuda de los cañones robados que los pardos de Getsemaní orientaron en dirección al cuartel del fijo, la Junta quiso escuchar y acceder a las peticiones de Ignacio Muñoz y de Nicolás Mauricio de Omaña, dos de los líderes de los sectores populares: que la provincia de Cartagena fuese declarada Estado Soberano e Independiente, que se extinguiera el tribunal de la Inquisición, franqueándose pasaportes a los inquisidores para que saliesen del país; que los empleos del consulado y del regimiento Fijo se dieran a los Americanos; que se dividiesen los poderes legislativo, ejecutivo y judicial ejercidos por la junta; que cesara la pesquisa contra los que hicieron la revolución de Mompox, declarándose nulo cuanto el comisionado Ayo había practicado contra ellos y finalmente, que al gobierno de Cundinamarca se le entregaran los fusiles que injustamente se le habían retenido.

Lo realmente extraordinario es que las peticiones de los sectores populares y que la élite rechazaba, no suponían una revolución social ni política de gran calibre sino la petición de transformaciones moderadas, progresivas que permitieran, en primera instancia, consolidar un proyecto político fuerte al margen de la legalidad institucional emanada desde la península.

La pugna interna entre los dos partidos, el popular, comandado por los hermanos Gutiérrez de Piñeres, Ignacio Muñoz, o Nicolás Mauricio de Omaña, entre otros, culminó en 1814.

El 17 de diciembre de ese año nuevamente fueron elegidos por parte del partido aristocrático el doctor Pedro Gual como diputado en el congreso y José María García de Toledo como gobernador. Éste obtuvo 15 votos mientras que Gutiérrez de Piñeres contó con 10 a su favor. Este hecho agotó la paciencia de los piñeristas.

Hecha la elección, varios miembros del propio colegio electoral bajo el mando del doctor Ignacio Muñoz se salieron de la sala y protestaron el nombramiento de Toledo.

8 Archivo General de la Nación (AGN): Fondo José Manuel Restrepo, Rollo 1-Caja 1, 1817.

En una relación de Pedro Gual al Secretario de Estado y al de Relaciones Exteriores del Gobierno de la Unión, relató cómo Germán Gutiérrez de Piñeres tomó la palabra en medio del tumulto y apoyado por tres o cuatro más de sus compañeros, sostuvo que su hermano debía ser el gobernador por ser el ídolo del pueblo y que sus sacrificios por la causa de la independencia lo llamaban a ocupar este puesto con preferencia sobre cualquier otro. Entonces los insurrectos se apoderaron y cerraron las puertas del colegio y armados de machetes y sables amenazaron la vida de los diputados si no accedían a sus demandas. Germán Gutiérrez acabó proponiendo un consulado compuesto por su hermano y por García de Toledo.

Los 40 o 50 hombres que con las armas en la mano se sublevaron, eran, al decir de Gual, “la hez del pueblo, una caterva de hombres oscuros que sin casa ni familia, sin tener nada que perder, manifestaban ser los instrumentos de algunos intrigantes que con más astucia no habían querido presentar la cara primero”. Gual les atribuía un papel en todos estos años como agentes secundarios en las diferentes escenas revolucionarias y que, siempre sostenidos por manos poderosas, habían gozado de impunidad ante los insultos y vejaciones con los que habían regalado “a las clases más respetables de Cartagena”.

Ante los sucesos que se desarrollaban en la ciudad y con el fin de salvaguardar los intereses de su partido aristocrático, el general Castillo dirigió su ejército a Cartagena. El 23 de diciembre de 1814 dirigió un manifiesto a la ciudad de Cartagena en el que expuso que dirigía su marcha hacia la ciudad con el “santo fin” de restablecer la legitimidad: “Yo no puedo permitir que una banda de hombres incautos, seducidos y acaudillados por cuatro malvados, hoyen el alto respeto debido a la representación nacional, sofoquen su voz y le quiten la libertad con que debe obrar; no me es lícito disimular, que elegido legalmente el jefe supremo de la república, un demagogo impudentemente ambicioso, divida con él la suprema magistratura”.

En un manifiesto mandado distribuir por los piñeristas entre el pueblo de Cartagena, se explicó el orden de los acontecimientos visto desde el prisma del partido popular “Como el gobierno es instituido para el bien común, protección, seguridad y felicidad de los pueblos; no para honor, utilidad o particular interés de algún hombre, familia o clase de hombres (Constitución del Estado, título uno Art. 2) de aquí es que el pueblo tiene un derecho incontestable para reclamar su abuso y ponerse a cubierto de las intrigas, y maquinaciones impías de aquellos que, por conseguir sus miras venden la salud de la patria, y exponen a los ciudadanos a la anarquía y disolución del orden social”.

Se expuso que el mismo día 17 de diciembre en que el Colegio Electoral había sancionado el nombramiento de García de Toledo, éste había sido

impugnado: “El serenísimo colegio no tuvo presente, que desde el 30 de noviembre de 1811, en que el señor Toledo estampó en su manifiesto, que el día 11, en que fue proclamada la independencia, era un día el más funesto que podía ver la patria, un día de luto para la plaza y provincia, y día en que dimitió de la vocalía y presidencia de justicia, el colegio digo, no advirtió que desde aquella época quedó inhábil e irregular para optar a los empleos de nuestro gobierno democrático”. Además, fundamentaban la impugnación del nombramiento en otros argumentos. Entre ellos, el de mayor peso acusó a García de Toledo de abusar de la confianza de los pueblos: en las elecciones departamentales, los 5 o 6 sufragios que le fueron concedidos, los repartió entre sus “comensales, criados y amigos contra el espíritu de las leyes, para asegurarse la elección de gobernador con los votos de un primo hermano en primer grado y otro en segundo”. De esta forma, aseguró su elección y la de su primo hermano, el doctor Elías López, quien fue nombrado, teniente gobernador.

Tras una entrevista entre Pedro Gual y el general Castillo, el día 17 de enero de 1815 Gual, al mando de parte de una compañía de zapadores y de dos o tres de extranjeros se apoderó de las puertas del puente, media luna, más tarde del revellín y de San Felipe. El día 18 entró pacíficamente en la ciudad junto con el ejército del general Castillo.

El decreto del 21 de enero de 1815 del gobernador Pedro Gual expuso “que los ciudadanos Gabriel y Germán Gutiérrez de Piñeres, presbítero José de los Santos Gordon, Antonio Angulo, Diego Parra, Diego Gallardo, Manuel José Cajar, Ignacio Sánchez de Mora e Ignacio Muñoz que notoriamente son los autores principales de tantos males, deben ausentarse de esta provincia para los Estados Unidos del Norte América por el término de seis años, pasados los cuales podrán volver al seno de sus familias y hermanos, con las ventajas que les proporcionará el estudio práctico de los verdaderos principios de la libertad política y civil, durante su residencia en aquéllos países”.

Con la expulsión de los Piñeres y de sus principales partidarios el partido aristocrático quedó con el poder absoluto en la plaza. Reunido el Colegio Electoral nuevamente el 24 de enero, el comerciante Juan de Dios Amador fue nombrado gobernador y teniente el doctor Antonio José de Ajos. Su primera preocupación, que no fue menor, estuvo en resistir el asedio al que Bolívar sometió a la plaza.

Mientras tanto, el 17 de febrero de 1815 salía desde Cádiz a bordo de 43 transportes escoltados por 18 buques de guerra, el ejército expedicionario español, constituido por 10.642 hombres, todo él bajo las órdenes del teniente general de los Reales Ejércitos, Pablo Morillo. La expedición, que en un principio, según estaba previsto, debía dirigirse al Río de la Plata, acabó finalmente poniendo rumbo hacia Tierra Firme, hacia el Reino de la Nueva Granada.

El bloqueo de Cartagena quedó establecido desde el 22 de agosto de 1815. En sus “Reminiscencias del Sitio de Cartagena”⁹, Lino de Pombo describió que “cuando se estableció el bloqueo de la plaza por mar y tierra la ciudad se hallaba desprovisto de lo necesario para el mantenimiento por más de dos meses de las dieciocho mil ó diecinueve mil personas concentradas en ella y que pronto hubo que matar, salar y embarrilar caballos y burros. Los preparativos se hicieron tarde y mal, nunca en previsión de lo que pudiese suceder sino siempre según las noticias confirmadas que iban llegando. La situación exigía unos enormes gastos militares por lo que se echó mano de los pocos recursos de la aduana, aprovechamientos de corso y venta y acuñación de moneda macuquina con las alhajas de oro y plata de las iglesias: ni siquiera se libró de la reconversión el sepulcro de plata donde se encontraban los restos del almirante francés Pointis”¹⁰.

Se recogieron víveres del Sinú y se mandaron pedir a las Antillas; se hicieron entrar los restos de oficiales y tropas de la división de Bolívar que había asediado recientemente la plaza y el pueblo de Turbaco, el más cercano a la plaza e importante para un ejército sitiador que contenía muchas casas de recreo de los habitantes acomodados de Cartagena, fue íntegramente incendiado así como las poblaciones de Tenerife, Santa Rosa, Turbana y Pasacaballos.

Según el parte del virrey Montalvo, la plaza se rindió y fue abandonada por los criollos que habían aguantado el asedio, el día 5 a las 10:30 de la noche. A las 8 de la mañana del día 6 el oficial parlamentario que acudía a la plaza a por respuesta a la petición de rendición, percibió que ya no había nadie en su defensa, lo que avisó de inmediato a Morillo y éste dio órdenes inmediatas de aproximación acelerada al general Enrile, y a los brigadieres Gabriel de Torres y Antonio Cano.

El capitán Michael Scott, al servicio de las tropas realistas, relató lo horrible de la escena: tras entrar por la puerta de la Media Luna describió cómo desfilaron “al través de lúgubres escombros; los acordes de las músicas marciales resonaron entre aquellas ruinas con fúnebres ecos... Llegamos a la puerta principal (Boca del Puente del Reloj) que hayamos también abierta y con el puente levadizo tendido; bajo el arco abovedado vimos una mujer de aspecto, al parecer, distinguido, casi en los huesos y débil como una niña, recogiendo algunas piltrafas asquerosas cuya posesión le había querido disputar un gallinazo. Un poco más adelante, los cadáveres de un mísero viejo y de dos niños, se descomponían bajo el sol, mientras que detrás de ellos, un desdichado negro ya agonizando, procuraba espantar con

9 Lino de Pombo, *Reminiscencias del Sitio de Cartagena*. (1862).

10 Lino de Pombo, *Reminiscencias del Sitio de Cartagena*. (1862).

una hoja de palma una bandada de gallinazos..., pero en vano, porque ya los repugnantes pájaros habían devorado hasta dejar en esqueleto, el cadáver de uno de los niños.

Antes de dos horas, el fiel esclavo y los cadáveres que piadosamente defendía, fuesen pasto de los asquerosos gallinazos. Cartagena vio perecer en 114 días 7.300 de sus hijos al rigor del hambre: 6.300 en el asedio y un millar que no pudieron después reaccionar a sus quebrantos”.

Montalvo describió el horripilante estado de la plaza en unas frases que literalmente dejaría luego copiadas en su relación de mando:

El aspecto horrible que presenta la ciudad a nuestros ojos no se puede describir exactamente. Cadáveres por las calles y casas, unos de los que acaban de morir al rigor del hambre, y otros de los que habían expiado dos o tres días antes, y que por ser en número considerable, parece que no hubo tiempo para sepultarlos; otras personas próximas a fallecer de necesidad; una atmósfera sumamente corrompida, que apenas permitía respirar; nada en fin, se dejaba notar en estos infelices habitantes sino llanto y desolación¹¹.

Los miembros de las élites, que habían hecho un buen negocio durante el asedio vendiendo a precios escandalosos los artículos de primera necesidad que habían almacenado, consiguieron huir a bordo de buques corsarios.

Al salir de la ciudad, Lino de Pombo se describió en el esqueleto, casi moribundo por el efecto de la disentería y las fiebres, con las piernas hinchadas de la rodilla al pie. Indicó que los medios disponibles por su condición acomodada le hicieron disfrutar de un pequeño camarote en la goleta.

Al cinto transportaba algunas onzas de oro y en un bolsillo “una libra de chocolate para roer que me había provisto la muy venerable matrona Sra. María Amador de Pombo” quien viajaba con su numerosa familia de seis hijos, una nuera, una hermana, un nieto y una nieta.

Junto a ellos también embarcaron los señores García de Toledo, Ayos, Miguel y Domingo Granados, el coronel Sata y el capitán Gual. Tras su naufragio, el corsario español “La Flecha”, procedente de Portobelo los trasladó presos a Portobelo y desde allí a Cartagena, “sin perjuicio de quitarnos el dinero y las

11 Francisco Montalvo, *Los Últimos Virreyes de Nueva Granada: Relación de Mando del Virrey Don Francisco Montalvo y Noticias del Virrey Sámano sobre la Pérdida del Reino (1803- 1819)*. (Madrid: Editorial América. 1916).

alhajas” pero tratados con más humanidad que a otros emigrados, que sufrieron el brutal porte que se les dio en otras embarcaciones y la insaciable codicia de los piratas que los condujeron.

Morillo y su ejército, acabaron, en fin, depredando lo poco que había quedado tras la rapiña de la administración española y la posterior de las élites criollas. El ejército español vivaqueaba en territorios asolados, en los que, no lo olvidemos, se iluminaba, pese al olvido, los prejuicios y el desdén secular de la historiografía colombiana por el estudio de este periodo, la construcción de un proyecto de nación creído y pensado por unos sectores populares que ya percibía a los españoles como “otros”, con distintos, ajenos y opuestos intereses y por unas élites que abandonaron sólo momentáneamente sus intereses locales a la búsqueda de un proyecto más común.

A lo largo y ancho del continente se replicaron parecidos problemas en contextos similares: ausencias flagrantes de proyectos nacionales enervadas por la sinrazón del beneficio particular en la búsqueda de un poder omnímodo.

Para Francisco Antonio de Zea, en ese momento embajador del gobierno colombiano en Londres, lo que más había arruinado el crédito político de las nuevas Repúblicas habían sido los sucesos de Buenos Aires. Éste, de haber sido el gobierno más acreditado, había pasado a ser el más denostado, tanto era así que “asombra lo que aquellos locos han hecho y continúan haciendo”: Pueyrredón, indicó Zea, fue el único hombre dotado de juicio según reflexionaban los gobiernos europeos en una República que aparecía en completa disolución donde cada provincia tenía “su único ganador independiente y no habrá director supremo hasta que el nuevo congreso se halle reunido y lo nombre. Aunque no es esto lo peor, sino la publicación de una negociación secreta pendiente con Francia, para coronar allí al príncipe de Luca, hijo de la ex - reina de Etruria”¹². De este modo, se iban conformando las naciones latinoamericanas pese a la participación en el proceso de sus élites locales y regionales.

Conclusión

Bajo la apariencia de lo novedoso, subyacía la realidad de lo habitual, de todo lo cotidiano que no había cambiado y que no cambiaría por el simple cambio de rostros. Los apellidos eran los de siempre y también el mismo modo de gobierno, la misma sociedad y los mismos intereses vinculados a las mismas familias. Una cabeza sustituyó la otra mientras las mismas manos ejercían el mismo poder. Todo cambió para que todo permaneciera igual entre 1808 y

12 AGN. Fondo José Manuel Restrepo, vo15, 17 y 5/ caja 7, fondo 1.

1821 sólo había pasado el tiempo y se necesitaría mucho más que el simple paso de éste para fundar las nuevas naciones.

Pero algo se había ganado. El período de la independencia de los países sudamericanos es, como ha señalado Enrique Ayala, el período en que los pensadores americanos de finales del siglo XVIII comenzaron a considerarse “otros”; lo que Lynch ha definido como una “creciente conciencia de sí”. Pero también las clases populares, atormentadas por una renovada presión impositiva, comenzaron a ver a los funcionarios peninsulares como extranjeros, y al aparato colonial español como algo ajeno cuyo único cometido fue devorar el fruto de sus esfuerzos. Y en esta distinción, las élites fundamentarían su recién adquirido poder.

Bibliografía

- Anderson, Benedict. *Las Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Brading, David A. *Orbe Indiano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Chiaromonte, José Carlos. *Pensamiento de la Ilustración. Economía y Sociedad Iberoamericanas en el Siglo XVIII*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979.
- Fisher, John. “El Impacto del Comercio Libre en América durante el último cuarto del Siglo XVIII”. En: *El “Comercio Libre” entre España y América (1765-1824)*, editado por Antonio Miguel Bernal. Fundación Banco Exterior, 1987.
- Florez Estrada, Álvaro. *Examen Imparcial de las Disensiones de la América con la España, de los Medios de su Reconciliación, y de la Prosperidad de Todas las Naciones*. Cádiz: Imprenta de Don Manuel Ximénez Carreño, 1812.
- Guerra, Françoise-Xavier. “El Soberano y su Reino”. En: *Ciudadanía Política y Formación de las Naciones*, editado por Hilda Sabato. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Levi, Giovanni. *La Herencia Inmaterial*. Madrid: Nerea, 1990.
- Lynch, John. *Las Revoluciones Hispanoamericanas 1808-1826*. Barcelona: Ariel, 1985.
- Lucena Salmoral, Manuel (coord.). *Historia de Iberoamérica, Tomo III, Historia Contemporánea*. Madrid: Cátedra, 1992.
- Marchena Fernández, Juan. *América Latina de los Orígenes a la Independencia (II). La Sociedad Colonial Ibérica en el S.XVIII*. Barcelona: Ed. Crítica, 2005.
- Moutoukias, Zacarías. *Contrabando y Control Colonial en el Siglo XVIII*. Buenos Aires: Biblioteca Universitarias Centro Editor de América Latina, 1988.
- Múnera, Alfonso. *El Fracaso de la Nación, Banco de la República*. Bogotá: El Áncora Editores, 1998.
- Mcfarlane, Anthony. *El colapso de la autoridad española y la génesis de la independencia en la Nueva Granada, Desarrollo y Sociedad*, No.7, Uniades, CEDE, 1982.
- René Aymes, Jean. *La guerra de la Independencia en España 1808-1814*. Madrid: ed. Siglo XXI, 1974.

- Rodríguez, Jaime. *La revolución política durante la época de la Independencia. El Reino de Quito, 1808-1822*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, 2006.
- Scott, James C. *The Moral Economy of the Peasant Rebellion and Subsistence in Southeast Asia*, New Haven Yale: University Press, 1976.
- Thompson, E.P. *The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century*, en *Past and Present*, 50 (1971). Barcelona: Crítica, 1979.
- Van Young, Eric. *Haciendo Historia Regional: Consideraciones Metodológicas y Teóricas*, en: *Región e Historia en México, 1700-1850. Métodos de Análisis Regional*. Pérez Herrero, Pedro. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gran_Colombia_map_1824.jpg

EL FRENTE NACIONAL Y SU CONTRIBUCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN EN COLOMBIA

Carlos Hernán Pérez Gómez ¹

Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario - Colombia

Introducción

El acuerdo bipartidista que se materializó en Colombia entre 1958 y 1974 cobra relevancia a raíz de los actos de gobierno que incidieron en la conformación de empresas de los diversos sectores de la economía, las cuales vieron las posibilidades de planeación y control, habida cuenta que los planes y programas que incidieron en su manejo se tornaron de manera secuencial en posibilidades de administrar empresas con relativa estabilidad ya que los gobiernos liberales y conservadores dieron continuidad a las políticas de desarrollo empresarial, después de iniciar con planes que fueron avalados por la CEPAL, como fue el caso de el plan decenal que debió promulgar el presidente Alberto Lleras Camargo (1906 - 1990) quien se desempeñó como el primer gobernante del Frente Nacional. Este artículo constituye una parte de la investigación que el autor adelanta sobre los programas de formación en administración y se fundamentó en fuentes documentales obtenidas de archivos, en informes que reposan en los archivos de los organismos de control y vigilancia empresarial y educativa y en reconocidos autores que han abordado el devenir histórico del período que nos ocupa (1958-1970).

El objetivo central de este texto, es mostrar el desarrollo empresarial como fruto de la relativa continuidad de planes de gobiernos liberales y conservadores

¹ Doctor en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Profesor e investigador de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Administración. carlos.perez@urosario.edu.co

quienes a través de políticas generales contribuyeron en la gestión administrativa mediante planes de desarrollo que facilitaron el ejercicio de la planeación tanto de empresas públicas como del sector privado, para las cuales debió formarse dirigentes en las universidades.

1. El frente nacional y su contribución a la administración en Colombia

En la primera mitad del siglo XX, el desarrollo empresarial en Colombia se vislumbró a pesar de la realidad política colombiana, que se manifestó con expresiones sociales de violencia protagonizada por los partidos políticos tradicionales. Esta violencia, que asumió diversas manifestaciones, condujo a una dictadura militar que se presentó en los inicios de la década de los años cincuenta. La violencia de tipo político, estuvo presente desde finales de la centuria decimonónica, como se observó con la elección de Rafael Reyes², quien encontró detractores y defensores políticos de los partidos tradicionales, inclusive en el conservador, del cual fue militante.

Las elecciones y administraciones de los gobiernos que integraron la primera hegemonía conservadora (1900-1930), estuvieron caracterizadas por divisiones de los partidos tradicionales, al afectar a quienes no contaron con el poder, pero que aspiraron a su ejercicio una vez lograban ganar los comicios. Esto generó diferencias marcadas entre quienes ejercieron el poder y quienes fueron excluidos, no solo en esta hegemonía, sino también en la liberal, que se presentó entre 1930 y 1946. En esta el ejercicio del poder se continuó con un fraccionalismo que excluyó a vertientes conservadoras y que luego les tocó afrontar en su propio partido con la división generada por el caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán³, quien facilitó con su dimisión el triunfo del conservadurismo, que se encontraba, al mediar la centuria, en pleno ejercicio de su segunda hegemonía que fue deplorable, pues condujo a un régimen de facto que encabezó Gustavo Rojas Pinilla la cual contó con el consentimiento y soporte de la institución política, militar y religiosa. Fue así como la primera hegemonía conservadora vio su fin en 1930, cuando ganó la contienda electoral el partido liberal, con el candidato Enrique Olaya Herrera (1930 - 1934)⁴, inaugurándose así la hegemonía liberal, que llegó hasta mediados

2 Rafael Reyes Prieto. (1849-1921) oriundo de la provincia de Santa Rosa de Viterbo (Boyacá), fue empresario colombiano de quina y caucho. Llegó a ejercer la presidencia de la república a comienzos de siglo, periodo que se conoció como “El quinquenio de Reyes”.

3 Jorge Eliécer Gaitán. Político liberal que dividió al partido liberal y fue asesinado el 9 de abril de 1948 en Bogotá.

4 Enrique Olaya Herrera (1880 - 1973), oriundo de la provincia de Guateque, Boyacá fue abogado externadista e ideólogo liberal de la corriente radical.

de los años cuarenta. La segunda hegemonía conservadora se desarrolló entre 1946 y 1953 y fue protagonizada por los presidentes Ospina, Gómez y Urdaneta; se caracterizó por el incentivo al desarrollo empresarial y a la economía cafetera y, en sus inicios, por una relativa calma política, gracias a la participación que otorgó el presidente Ospina Pérez (1946-1950)⁵ al Partido Liberal en su gobierno. Sin embargo, más tarde la violencia retoma bríos y se llega al asesinato de Gaitán, con lo cual se inicia el denominado periodo de la violencia liberal-conservadora, que condujo a la toma del poder por las fuerzas militares en 1953, en cabeza de Rojas Pinilla (1953 - 1957)⁶.

Para el período delimitado es procedente observar que el proceso de urbanización de las ciudades contribuyó a que una diversidad de estudiantes que culminaron la enseñanza media en las poblaciones, acudieran a los centros urbanos con el fin de continuar sus estudios, al no contar con universidades en sus regiones, amén de la falta de fuentes de trabajo, que se observó en las poblaciones que contaron con establecimientos educativos de enseñanza media. Estos acontecimientos afectaron el desarrollo económico y empresarial del país y debieron ser afrontados con otro tipo de políticas de Estado que, en su fase más compleja, se reflejaron en la dictadura de Rojas Pinilla⁷.

La toma del poder se dio como consecuencia de la continuidad del fraccionalismo partidista; de tal manera que, los partidos políticos tradicionales –conservador y liberal– se encontraron en una disputa por el poder, como se mencionó anteriormente, expresada a través de un enfrentamiento que mantuvo el odio y la violencia en las regiones de Colombia; Boyacá, Cundinamarca, los Llanos Orientales, Tolima, Valle y Antioquia, entre otras regiones, veían cómo la violencia crecía en una espiral de sangre nunca antes vista. Los odios y resentimientos entre liberales y conservadores se escudaron en la defensa inicial de los colores e ideales partidistas para cazar al contrario. El régimen de facto de Rojas Pinilla también encontró, entre otros, un fundamento en la Guerra Fría, cuando se consideró que el enemigo colombiano estaba en su interior, y se caracterizó por una alianza de militares con la Iglesia católica, con el fin de actuar de cara a la realidad de la violencia de carácter partidista que se acentuó en periodos precedentes. El patrón moderador que se manifestó

5 Luis Mariano Ospina Pérez, (1891-1976), político conservador colombiano nacido en Medellín. Ingeniero de minas que ejerció las funciones presidenciales entre 1946 y 1950.

6 Javier Ocampo López, *Historia básica de Colombia*. (Bogotá: Plaza y Janés, 1994), 300-301

7 Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975), ingeniero y militar colombiano oriundo de la ciudad de Tunja (Boyacá), protagonista del desarrollo empresarial, del adelanto de obras de infraestructura, de la creación de instituciones educativas y de fomento de las comunicaciones cuando llegó a regir los destinos de Colombia, después de tomarse el poder, cuando era gobernante temporal Roberto Urdaneta A., en reemplazo de Laureano Gómez.

con la dictadura tuvo como objeto terminar con la violencia que se salió de cauce, originada por los partidos políticos tradicionales, y que se manifestó con episodios de horror como las continuas masacres que se dieron por todo el territorio colombiano.

Sin embargo; a pesar de la situación política observada, bajo el gobierno de Rojas Pinilla, fueron creados los Bancos Ganadero y Popular, se impulsó la vivienda popular, la casa campesina y la bolsa de empleos. De igual forma; se aprovecharon los medios de comunicación masiva para la promoción cultural y para esto, se desarrollaron y fortalecieron las comunicaciones, se introdujo la televisión al país, se automatizó la telefonía urbana y rural y se estimularon las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza y la televisión educativa. Para el fortalecimiento de la educación se crearon escuelas y colegios, y en materia universitaria se organizó y dio especial apoyo a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y se constituyó el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), como herramienta para la educación técnica de la población, la promoción de la producción y la creación de microempresas.

Como lo señaló el profesor Poveda en 1954, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), realizó un estudio sobre la economía colombiana, en el cual se incluyó el sector empresarial, con temas de energía y sistema de transporte. Otro estudio no menos importante, lo constituyó el informe Le Bret, que se dio en 1958 con el fin de realizar un diagnóstico del desarrollo colombiano en el se recomendó el desarrollo del espíritu empresarial⁸. Ambos diagnósticos, fueron los primeros intentos por establecer una planeación económica en Colombia, pero se presentaron dificultades para implementar las recomendaciones hechas por ellos, debido a las ideologías políticas antagónicas entre pensadores y dirigentes.

Otro trascendental aspecto del gobierno de Rojas Pinilla, fue que se contó con buenos precios del café en el mercado internacional, lo cual contribuyó de manera significativa con la construcción de obras de infraestructura necesarias para el desarrollo empresarial⁹; pero en 1954 los precios del grano comenzaron a caer en los mercados internacionales, al punto que el país –en gran medida dependiente económicamente de su monocultivo–, entró en una crisis económica que concluyó con un descontento social.

8 Poveda Ramos, *Historia Económica de Colombia en el siglo XX*. (Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2005), 446.

9 El cultivo y exportación de café se constituyó en la pasada centuria en la base de la economía colombiana, antes de encontrar diversificación en los sectores empresariales, de conformidad con las políticas gubernamentales que favorecieron la actividad exportadora.

De tal manera que en el periodo que gobernó Rojas Pinilla, se buscó retornar al país por los caminos de “paz”, pero se dio una nueva violencia colectiva, que condujo a un movimiento social caracterizado por paros y revueltas que llevaron a la salida de Rojas en 1957, tras gestarse el pacto de liberales y conservadores, denominado Frente Nacional que se materializó entre 1958 y 1974 pues al finalizar los años cincuenta, liberales y conservadores se empezaron a organizar para recuperar el poder, proceso que se dio tanto en el exterior como en el interior de la nación. En el exterior, las élites dominantes de los partidos tradicionales, encabezadas por Laureano Gómez (1950 – 1953)¹⁰ y Alberto Lleras (1958 - 1962)¹¹, liberal y conservador, respectivamente, empezaron a reunirse, primero en Benidorm y luego en Sitges (ambos en España), con el fin de estudiar la forma de recuperar el poder que se había ido de sus manos ante el golpe dado por Gustavo Rojas Pinilla, cuatro años antes.

Desde el interior, las élites dominantes de las empresas se unieron y fraguaron un paro patronal que dio la estocada final que bajó del solio de los presidentes a Rojas Pinilla, ya que las decisiones de carácter fiscal que pretendió implementar afectaban los intereses de las clases empresariales. En este sentido, a Rojas Pinilla lo sacaron de la presidencia cuando los gremios empresariales se unieron en favor del paro patronal programado, e invitaron a los trabajadores a no asistir a sus sedes laborales, sin que se afectaran sus ingresos salariales, ya que los empresarios garantizaron la remuneración por los días no laborados¹². Sin embargo, se debe rescatar que el proceso se complementó por unión de la clase política en cabeza de *laureanistas y lopistas*, quienes en 1957 sellaron el pacto y formalizaron la unión bipartidista para compartir por partes iguales el manejo del Estado colombiano en el periodo subsiguiente. Sin embargo es necesario reconocer que en el proceso de organización de la recuperación del poder para liberales y conservadores se cedió este poder a una Junta Militar transitoria, que empezó a organizar el proceso electoral posterior a la caída del régimen.

De tal manera que, si antes los militares, en cabeza de Rojas Pinilla, obraron activa y directamente en el régimen de facto, posteriormente los políticos solicitaron el soporte de las armas, con el fin de recuperar lo que habían entregado años atrás, mediante un nuevo régimen de facto que se dio

10 Laureano E. Gómez Castro (1889-1985) político conservador bogotano, quien asumió las funciones presidenciales pero debió dejarlas a Roberto Urdaneta A., por quebrantos de salud.

11 Alberto Lleras Camargo (1906-1990) político liberal colombiano que ejerció las funciones presidenciales en dos periodos gubernamentales. Fue gestor del Frente Nacional y primer presidente de la Organización del los Estados Americanos (OEA).

12 Sáenz, *Colombia años 50. Industriales, política y diplomacia*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002), 218.

en cabeza de la Junta Militar, la que al ejercer funciones del poder ejecutivo y ante las nuevas pugnas de carácter partidista de liberales y conservadores en plena campaña electoral sobre el turno del inicial periodo gubernamental, debió convocarlos, en uso del patrón moderador, a un nuevo acuerdo que selló la unión, al aumentar a dieciséis años el periodo del Frente Nacional, mediante el Pacto de San Carlos, ya que el acuerdo inicial de Benidorm tenía un alcance de sólo tres periodos de gobierno, de cuatro años cada uno. En este sentido, la posibilidad de continuidad del proyecto que concibieron liberales y conservadores les permitió recuperar el ejercicio del poder político en Colombia, mediante una exclusión de otras tendencias políticas, lo que generó un cúmulo de deficiencias de diverso orden. En este marco, el capitalismo se vio fortalecido, con la creación o continuidad de empresas de los diversos sectores industriales, donde se incluyó el sector público, como resultado de las diversas medidas que tomaron los gobiernos de turno en beneficio de los intereses de los gremios, para contribuir así en fortalecer la actividad empresarial.

El Frente Nacional (1958-1974) se prolongó en la práctica durante los gobiernos subsiguientes, mediante la participación del partido perdedor en los cargos de las ramas del poder público de manera paritaria. El proceso de consolidación del Frente Nacional se inició con medidas de carácter democrático, en razón de la contienda electoral que se llevó a cabo en la nación el primer día del mes de diciembre de 1957, mediante un plebiscito aprobado en las urnas y que formalizó e institucionalizó el pacto *frentenacionalista* de los dirigentes políticos colombianos. Aspectos de especial relevancia de este periodo fueron también la creación tanto del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), como del Departamento Nacional de Planeación (DNP), entes que jugaron desde su formación un papel importante en la planeación administrativa, ya que en el periodo se empezó con la formulación de planes de gobierno, instrumentos de administración para indicar los rumbos del país en materia económica.

El plan decenal de desarrollo que lideró el presidente Alberto Lleras Camargo, con el aval de la CEPAL, se diseñó para el periodo comprendido entre 1961 y 1970, y propugnó, en gran medida, por favorecer la creación de empresas del sector privado que requerían de apoyo para materializar el plan; por ello también se creó el Fondo de Inversiones Privadas (FIP), que funcionó mediante operaciones de redescuento realizadas a través de establecimientos bancarios y corporaciones financieras, entidades que fomentaron la ejecución de proyectos de envergadura desarrollados por particulares e hicieron uso del Fondo, que para el efecto constituyó por la banca central, el Banco Emisor¹³.

13 Sáenz, "Colombia años 50. Industriales" p. 34.

En igual sentido, el entorno económico y político que se presentó como fruto de las medidas tomadas por los gobiernos de turno favoreció el desarrollo empresarial colombiano con la creación de un gran número de instituciones públicas e incentivó la conformación de empresas privadas, a partir de ayudas que se dieron por medio del Instituto de Fomento Industrial (IFI), que contribuyó con irrigación de dineros hacia el sector empresarial mediante un conjunto de entidades del sistema financiero y con el respaldo del fondo, que avaló tal gestión desde el Banco de la República, con operaciones de redescuento que se hicieron a través de los bancos comerciales. El desarrollo del plan impuso el nuevo modelo en Colombia, que riñó en sus planteamientos con el anterior (antioqueño), subordinado por el de urbanización, que se gestó desde comienzos de los años cincuenta, con la propuesta de Currie. Al gobierno de Guillermo León Valencia¹⁴ le correspondió tomar decisiones en cuanto a la violencia entre los años 1962 y 1966 y enfrentarse a un alto costo de vida y una extrema devaluación de la moneda. En su gobierno, las autoridades económicas fueron objeto de reestructuración, en 1963, para lo cual se creó la Junta Monetaria, mediante la Ley 21 del mismo año, organismo que reguló la función financiera y bursátil con intervencionismo del Estado, al quedar integrada por miembros que en su mayoría fueron designados por el gobernante de turno¹⁵. Lleras Restrepo¹⁶, como tercer presidente del Frente Nacional, contribuyó de manera significativa a la creación de empresas del sector público e incentivó las del sector privado, fortaleció las finanzas del país y fomentó la inversión del capital extranjero mediante una autonomía de la nación en materia financiera¹⁷.

En desarrollo del Frente Nacional y con el Estatuto Cambiario que se formuló en el gobierno de Lleras Restrepo, se crearon nuevas condiciones para reproducir el capitalismo, lo que permitió ver la unión entre la política y la economía¹⁸ y permitió observar una nueva forma de administración pública, que trajo consigo el cambio de rumbo de la nación hacia un mayor desarrollo económico y social, con la no aceptación de las políticas internacionales de devaluación masiva y, por el contrario, el establecimiento de una política económica de devaluación gota a gota.

14 Guillermo León Valencia (1908–1971): abogado de Popayán y político conservador. Ocupó la presidencia como segundo gobernante del Frente Nacional.

15 Sáenz, “Colombia años 50. Industriales” p. 34

16 Carlos Lleras Restrepo (1908–1994): abogado bogotano, profesor universitario y gestor de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes, de la cual fue su primer decano.

17 Javier Ocampo López, “*Historia básica*”, 34.

18 Revéiz, *El Estado como mercado. La gobernabilidad económica y política en Colombia antes y después de 1991*. (Bogotá: Fonade, 1997), 158.

El cuarto presidente *frentenacionalista*, Misael Pastrana Borrero (1923–1997)¹⁹, dio continuidad a las políticas de gobierno de Lleras Restrepo, acogió las propuestas de Lauchlin Currie²⁰ y mediante el Plan de las Cuatro Estrategias fundamentó la economía colombiana en el modelo urbanizador. Las Cuatro Estrategias se propusieron, primero, fomentar el desarrollo urbano, para lo cual centralizó recursos en las industrias edificadoras, con el fin de producir bienes demandados, generar empleo y aumentar los mercados internos; segundo, incrementar las exportaciones, participar en los mercados internacionales y pagar la deuda externa; tercero, incentivar el crecimiento de la productividad agraria para mejorar las formas de distribución de la propiedad rural por medio de una distribución racional de la posesión de tierras, y cuarto, redistribuir los ingresos propuestos, fundamentados en un sistema de impuestos en el que se tributara según la capacidad. En este gobierno se firmó el contrato de asociación para iniciar la explotación de carbón en El Cerrejón y se creó la Corporación de Abastos de Bogotá (Corabastos); se superaron las metas propuestas de exportaciones establecidas, se redujeron los controles de importación para fomentar el abastecimiento interno, sin aislar las normas de protección a la industria nacional y adicionalmente se intervino en el manejo del ahorro privado, con la sanción de los decretos 677 y 678 de mayo de 1972, con los cuales se creó el sistema financiero fundamentado en la Unidad de Poder Adquisitivo Constante (UPAC), lo cual permitió la creación de las corporaciones de ahorro y vivienda, con las que se empezó a desarrollar el sector inmobiliario, por intermedio de la construcción y enajenación de inmuebles destinados a vivienda, actividad que jalonó los demás sectores de la economía y contribuyó en gran medida a atacar el problema del desempleo, mediante la creación de cargos que surgieron por doquier en los sectores empresariales que nacieron o se fortalecieron en aquel tiempo. No obstante, es conveniente aclarar que, previo al modelo de urbanización, fue constante el desarrollo de la economía colombiana, la cual se vio favorecida desde comienzos de la década de los sesenta con la política implementada por el presidente estadounidense John F. Kennedy²¹, gracias a lo cual se comenzaron a desarrollar proyectos urbanísticos de vivienda de gran envergadura, como lo fue Ciudad Kennedy de Bogotá. Igualmente, el crecimiento de la población contribuyó con el desarrollo urbano del país; como fruto de la migración del campo a los cascos urbanos; otros factores también aportaron al crecimiento de las ciudades capitales colombianas,

19 Misael Eduardo Pastrana Borrero (1923–1997): abogado oriundo del departamento del Huila (Colombia) y profesor de la Universidad Javeriana, gestor de la Facultad de Economía, de la que fue su primer decano.

20 Lauchlin Currie. Fue un economista estadounidense que propuso el modelo de urbanización en Colombia, el cual se empezó a implementar en la segunda mitad de la pasada centuria.

21 John F. Kennedy (1917-1963) presidente estadounidense que se preocupó por de América Latina, con el programa que se llamó La Alianza para el Progreso.

dentro de los cuales merece destacarse la violencia partidista que azotó los campos colombianos.

De tal forma que el Frente Nacional contribuyó con el desarrollo empresarial colombiano, como fruto de la recuperación de la gobernabilidad política, que aportó la posibilidad de ejercer la planeación empresarial y favoreció los planes de las empresas. El desarrollo empresarial de la década de los sesenta se dio en los diferentes sectores de la economía, no solo mediante el surgimiento de empresas, sino por medio de las inversiones en equipos y plantas y el crecimiento de las exportaciones, ante las medidas administrativas que tomaron los gobiernos en favor del desarrollo económico, que fue fundamentado en el avance empresarial colombiano; así, se observó el surgimiento de empresas siderúrgicas, químicas, mecánicas, petroquímicas y papeleras, con la producción de una gran diversidad de productos industriales²². Fue así como el sector externo²³ también jugó un papel importante en la política económica, pues en las décadas de los sesenta y setenta se empezó a mirar la posibilidad de dar un alcance relevante a las exportaciones²⁴. Durante los cuatro periodos de hegemonía bipartidista compartida, el riesgo empresarial se vio disminuido y se generó mayor probabilidad de éxito de las empresas; este periodo como se indicó, fue prolífico con el surgimiento de empresas o mejoramiento de la productividad de las existentes, a pesar de los efectos de carácter social y político que se generaron como fruto de revueltas de carácter social y educativo, y el nacimiento o consolidación de grupos insurgentes que entendieron el mensaje de la clase dirigente tradicional de excluir de manera indiscriminada a otros miembros de la sociedad colombiana en la dirigencia del Estado.

El despegue económico y empresarial también fue trascendental para el desarrollo en Colombia; a partir de la década de los años veinte, la transformación

22 Poveda Ramos, *“Historia Económica de Colombia.”* 474.

23 Con el fin de disminuir el déficit fiscal y la inflación, fenómenos que se dieron entre 1965 y 1966, el gobierno elevó solicitud innecesaria de crédito ante el Fondo Monetario Internacional, organismo que intervino en la economía colombiana mediante exigencias para impartir aprobación, entre las cuales exigió una política monetaria mediante el uso del control de cambios o devaluación masiva y proteccionismo a las exportaciones. El gobierno optó por devaluar y proteger la industria nacional, pero como no se vieron los resultados favorables en la economía, se debió, por parte del gobierno de Lleras, promover un incentivo a las exportaciones diversificadas, para lo cual creó el Plan Vallejo (que buscó favorecer las exportaciones no tradicionales) y el Pacto Andino. De esta forma se logró duplicar las exportaciones generales entre 1967 y 1971 y elevar a un 40% del total las exportaciones no tradicionales (o menores). La devaluación se utilizó como instrumento de promoción de exportaciones. Para el manejo de divisas se tomaron acciones encaminadas a controlar la inversión extranjera y el envío de divisas hacia el exterior. Con el manejo intervencionista de la tasa de cambios, el gobierno de Lleras R. logró controlar el mercado de divisas y el endeudamiento del sector público y privado.

24 Palacios y Safford, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Su historia.* (Bogotá: Norma, 2004), 577.

que se dio fue relevante, en especial mediante las obras de infraestructura vial que se dieron y las reformas de carácter fiscal, pero sobre todo, por la organización del sistema financiero. La misión Kemmerer²⁵, dedicada a proponer diversidad de reformas, incidió también en materia educativa, con la Ley 57 de 1923, que autorizó la contratación por parte del gobierno de la misión alemana²⁶ para realizar un diagnóstico de la educación colombiana y proponer las recomendaciones del caso. Ya en la década de los años veinte, durante el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926)²⁷ se dieron cambios para fortalecer y facilitar el ingreso del país a un modelo en el cual se privilegió la creación o consolidación de empresas de los diversos sectores de la economía. Posteriormente, en la década de los treinta, las fábricas de cigarrillos y cerveza fueron de gran importancia. Con excepción de la producción de cerveza, las demás empresas de los sectores económicos operaron con un carácter familiar; también, las fábricas de textiles prosperaron en estos años a pesar de la crisis que se manifestó con la depresión económica. Los sectores industriales comprendieron que el proceso de fundación de empresas era atractivo por las probabilidades de éxito que se tenían, lo cual minimizó el riesgo e incentivó su creación. Esto permitió que se establecieran variadas industrias con un cúmulo de empresas que operaron en su capacidad de planta, ya que se contó con experiencia para este tipo de empresas y se tuvo grandes avances de la organización del sector financiero y bancario²⁸

El desarrollo empresarial se aceleró en las décadas de los cincuenta y sesentas, entre otros factores, como resultado de la electrificación de la nación y su interconexión mediante empresas generadoras de energía²⁹. En el proceso de crecimiento y desarrollo empresarial la banca colombiana también contribuyó en forma significativa, ya que a mitad de la centuria, con el surgimiento de bancos especializados, se irrigó dinero hacia un grupo de empresas que aportaron al desarrollo colombiano. En 1949, 1950, 1953 y 1955 fueron creados, en su orden: los bancos del Comercio, Popular, Cafetero y Ganadero, para atender las necesidades financieras de sectores industriales protagonistas

25 Esta misión llegó al país con el fin de proponer el manejo económico y financiero; fue encabezada por Edwin Walter Kemmerer (1875-1945), economista y profesor universitario estadounidense a quien debe su nombre.

26 La misión alemana fue un grupo de educadores que llegaron a Colombia para diagnosticar la educación y proponer reformas en torno a nuevos conceptos y metodologías de aprendizaje y modificar los tradicionales procesos educativos colombianos.

27 Pedro Nel Tomás de Villanueva Ospina Vásquez (1858-1927), ingeniero de minas, profesor, empresario cafetero y militar colombiano, rector de la Escuela de Minas de Medellín y presidente de la nación.

28 Ospina Vásquez, *Industria y protección en Colombia 1810-1930*. (s.l): (FAES., 1980) ,449-450.

29 Poveda Ramos, G. *Historia social de la ciencia en Colombia. Tomo V. Ingeniería e Historia de las técnicas* (2). (Bogotá, Colciencias, Tercer Mundo, 1993), 230-231.

del desarrollo empresarial. Otras tres grandes empresas que por su magnitud lideraron el desarrollo fueron la Flota Mercante Gran Colombiana, creada en 1946; Acerías Paz de Río, en 1948, y la Empresa Colombiana de Petróleos (Ecopetrol), que formalizó su funcionamiento en 1951³⁰. Si bien el desarrollo se dio a nivel nacional, en Bogotá el crecimiento empresarial cobró especial relevancia; en los años sesenta y setenta existieron en la capital empresas de diversos sectores que requirieron dirigentes formados en administración, para lo cual las universidades diseñaron programas de formación que evolucionaron hasta convertirse en profesiones; por ello se puede afirmar que el desarrollo empresarial en Bogotá caracterizó el surgimiento, en la década de los sesenta, de los programas profesionales de administración en sus universidades.

En cuanto a la creación de sociedades entre 1974 y 1980, en Colombia se presentó un crecimiento acelerado en las cuatro principales ciudades: Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, aunque en Bogotá el surgimiento de sociedades fue superior al de las demás. En efecto, de 6.335 sociedades que surgieron en 1974 se pasó a 12.751 para 1980, con un crecimiento del orden de 101% en solo seis años; Bogotá participó en 1974 con el 43,1% y en 1980 continuó con el liderazgo al participar con el 41,8% de la constitución de sociedades. En igual sentido, Bogotá conservó el liderazgo respecto del capital suscrito de las empresas (expresado en millones de pesos), pues frente a las principales ciudades del país, las cifras siempre superaron en términos porcentuales el 35% de la suscripción patrimonial de las sociedades de Medellín, Cali y Barranquilla³¹. De otro lado, se destaca que de 1977 a 1985, entre las principales cuatro ciudades de Colombia, las transacciones que se llevaron a cabo en el mercado bursátil fueron superadas en gran medida por las empresas de Bogotá. Las cifras son contundentes, ya que en 1977 la participación porcentual del mercado accionario por parte de las empresas de la ciudad capital fue del orden del 84,6% y en 1985 ascendió al 69,8% del total de las transacciones realizadas³². En materia de infraestructura vial, Bogotá lideró en un gran porcentaje la actividad entre 1945 y 1990, ya que en la ciudad capital, de 174 carreteras pavimentadas se pasó a 1.002, lo que implicó el cambio de una participación de apenas el 23% a una del 71% de carreteras pavimentadas del total de la nación. La evolución se dio de manera representativa al pasar apenas de una participación del 6% a una participación porcentual equivalente al 39%³³.

30 Henderson J. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889–1965*. (Medellín. Universidad de Antioquia, 2006), 486 – 487.

31 Goueset, V. *Bogotá: Nacimiento de una metrópoli. La originalidad del proceso de concentración urbana en Colombia en el siglo XX*. (Bogotá, Tercer Mundo: 1998), 208.

32 Goueset, V. “Bogotá: Nacimiento de una metrópoli”, 209.

33 Goueset, V. “Bogotá: Nacimiento de una metrópoli”, 180.

En concentración de población y de empresas, la capital superó también las demás ciudades de Colombia, y, como era de esperarse, en ella se dio mayor desarrollo en su proceso de formación de ciudad que en las demás poblaciones, ya que fue la ciudad que obtuvo entre 1978 y 1990 los mayores ingresos entre las más grandes ciudades del país. En cuanto a comercio exterior, la participación porcentual de Bogotá, entre 1960 y 1990, reflejó un permanente crecimiento. De cero por ciento de exportaciones en 1960, se pasó al 8,2% para 1990 y del 2% de importaciones en 1960 se llegó a un 22,5% en 1989³⁴.

En las principales ciudades de Colombia en las décadas de los sesenta y setenta se observó grandes dificultades ante la incapacidad del Estado de satisfacer la necesidad de vivienda, que se expresaron en asentamientos clandestinos, lo cual originó la Ley 66 de 1968 que pretendió controlarlos, mediante inspección, investigación y castigo de los urbanizadores o constructores que desarrollaron la actividad sin el lleno de las disposiciones legales. Y algo que no dejó de ser grave fue que la actividad de desarrollo urbanístico de carácter ilícito fue aceptada por los inmigrantes que veían en las ciudades capitales mejores oportunidades, y posterior a la compra de los lotes donde se ubicaron, mediante asociaciones comunitarias algunos dotaron las urbanizaciones, de manera escalonada, no sólo de servicios públicos domiciliarios, sino de espacios sociales como salones comunales, escuelas y templos religiosos, como lo presenta el profesor Carrillo en una de sus obras³⁵.

En materia de infraestructura universitaria, Bogotá lideró el desarrollo entre los años 1960 y 1980, al ser comparada con las ciudades de Colombia. Así, en 1960 de 29 establecimientos de educación superior 12 fueron de Bogotá; en 1971 de 58, 18 eran de Bogotá y en 1980 de 183 establecimientos, 74 eran de Bogotá³⁶ y en cuanto a establecimientos industriales, Bogotá también superó a ciudades como Medellín, Cali y Barranquilla, entre 1945 y 1990, así: respecto a establecimientos industriales pasó de 1.092 a 2.359 para 1990, lo cual representó un crecimiento del orden de 116%, superando a Medellín, que creció porcentualmente en 81%, al pasar de 897 establecimientos a 1.623; Cali, que pasó de 389 a 866 establecimientos, lo que equivale al 123%, y Barranquilla, donde se dio un ascenso del 24% en los establecimientos industriales en el periodo, pues pasó de 385 en 1945 a 478 para 1990. También, la concentración de estudiantes de la educación superior, entre 1960 y 1989, tuvo en Bogotá un comportamiento superior frente a las otras tres ciudades principales de

34 Goueset, V. "*Bogotá: Nacimiento de una metrópoli*", 156.

35 Torres Carrillo, *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá 1950-1977*. (Bogotá: CINEP, 1993).

36 Goueset, V. "*Bogotá: Nacimiento de una metrópoli*", 285

Colombia³⁷. La distribución estudiantil de la educación superior por ciudades, entre 1960 y 1989, fue superada por Bogotá de manera notoria. En 1960 se contó con 23.013 estudiantes inscritos, de los cuales Bogotá tenía más de la mitad, pues llegaron a ser 13.261; del total nacional sólo 1.547 se graduaron y de los de Bogotá, solo 904 lo hicieron. En 1978, de 85.560 inscritos, Bogotá contó con 43.418, y en el mismo año, de 4.382 graduados, Bogotá graduó a 2.156. En 1980, de 271.630 estudiantes inscritos, Bogotá tenía 109.704 (40,38%) y de 26.658 estudiantes graduados, el 41,07%, es decir, 10.950, eran de Bogotá. Para 1989 fueron inscritos 474.787 en el país y Bogotá participó con 202.411 estudiantes, el 42,63%. Graduados para el mismo año fueron 61.171, de los cuales Bogotá graduó 26.809, el 43,82%. En vista de lo anterior, fueron las universidades de la capital colombiana las que inicialmente ofrecieron programas profesionales de administración.

El derecho y la medicina como profesiones liberales, fueron las primeras ofrecidas por las universidades o colegios mayores de Colombia, y con el transcurrir de los tiempos, ante el surgir y crecer de actividades y actos mercantiles, se empezó a justificar el estudio del derecho comercial. El desarrollo empresarial hizo que surgieran empresas tanto del sector público como del privado y en ellas, desde los comienzos de la centuria anterior, se requirió de estudios de administración que realizaron tanto los dirigentes, empresarios, industriales o comerciantes, como sus hijos. Los estudios, inicialmente, fueron sobre temas relacionados con el derecho, y luego se ampliaron a temas de la ingeniería, a principios del siglo XX, cuando Taylor³⁸ publicó, en 1911, la obra *Los Principios de Administración Científica*, dedicada al estudio del trabajo, y cuatro años más tarde se dio la publicación de la obra de Fayol³⁹, *Administración Industrial y General*, en la cual se incluyeron catorce principios de administración. Como bien lo indicó, Safford, al mediar las décadas de los sesentas y setentas se empezó a vislumbrar el surgimiento de la economía y la administración como profesiones cuando ya estudiantes valoraron las actividades prácticas no exclusivas de la ingeniería⁴⁰. De esta forma se comprende que el ofrecimiento de los primeros estudios sobre administración fue para economistas y que sus iniciales cursos se dieron en universidades que integraron sus programas a los estudios del derecho. En materia

37 Goueset, V. "Bogotá: Nacimiento de una metrópoli", 286.

38 Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Ingeniero mecánico estadounidense quien se dedicó al estudio de la productividad en el trabajo. Es conocido como el padre de la administración científica. Su principal obra fue Principios de Administración Científica que fue escrita en 1905.

39 Henri Fayol (1841-1925) fue un ingeniero civil de minas oriundo de Estambul quien contribuyó de manera significativa con el pensamiento administrativo. Publicó en Francia en 1916 la obra de La Administración Industrial y General. Fue conocido como el padre de la administración moderna. En el año de 1921 escribió la Incapacidad Industrial del Estado.

40 Safford, F, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. (Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional y El Áncora, 1989), 359 - 365.

de ingeniería, los primeros estudios de administración se realizaron para atender la producción ante la demanda creciente de un mercado en expansión, reto que debió afrontar la administración en las empresas mediante una contribución para los empleados, una mejor remuneración salarial y mayores beneficios para las empresas, como lo propuso el padre de la administración científica: Taylor. La economía se fortaleció cuando se creó la Fundación para la educación superior y el desarrollo (FEDESARROLLO), como una entidad indispensable para realizar estudios económicos para las empresas colombianas, lo cual contribuyó de manera significativa tanto con la creación de los programas de economía como con el fortalecimiento educativo de esta profesión, en materia de pregrados y posgrados⁴¹. Los primeros estudios y aplicaciones de carácter administrativo que se dieron en el país se remontan a mediados de los años cincuenta, cuando se empezaron a difundir las propuestas de Taylor, sobre todo en materia de estudios encaminados a mejorar la productividad empresarial a través de los análisis de tiempos y movimientos en áreas de producción de las empresas, y determinar las remuneraciones a los operarios de fábrica fundamentadas en incentivos de carácter salarial. Estos conocimientos fueron aplicados por ingenieros civiles, químicos y mecánicos, sin que existiera la carrera de ingeniería industrial; los conocimientos que se aplicaron en empresas antioqueñas del sector fabril fueron difundidos por ingenieros estadounidenses. No obstante, desde los años treinta, con la economía industrial, se vio la necesidad de ingenieros en esta modalidad ya que la proliferación de obras de ingeniería y de construcciones urbanas hizo necesaria la formación de ingenieros industriales:

La iniciativa para el desarrollo de los nuevos campos provino de las provincias –la Universidad Católica Bolivariana de Medellín y, cosa más sorprendente, la Universidad del Cauca de Popayán, ofrecieron especializaciones en el campo de la ingeniería industrial–. [...] y las universidades de Bucaramanga y Cali iniciaron cursos especiales de ingeniería mecánica e ingeniería industrial⁴².

Pero lo rescatable fue que se buscó dar especial importancia a las profesiones que se relacionaron con los conocimientos técnicos y económicos, luego de las primeras manifestaciones de la enseñanza de la administración en Colombia, cuando se vislumbraron estudios liderados en Medellín por su desarrollo empresarial, antes que en las universidades de Bogotá, en donde se preocuparon por el tema de la formación en administración⁴³.

41 Kalmanovitz, S. “Notas para una historia de las teorías económicas en Colombia. Bogotá”, en: *Historia Social de la Ciencia en Colombia. Tomo IX, Ciencias Sociales*. (Bogotá: Tercer Mundo, Colciencias, 1993), 39.

42 Safford, F, “*El ideal de lo práctico. El desafío de formar*”, 356.

43 Palomar Avilés, R. “La preferencia por los estudios de Administración de Empresas en Colombia”, en: *V Encuentro de Investigadores en Administración de Empresas*. (Bogotá: ICFES, EAN, 1985), 16 – 17.

Como se observó, la economía y la ingeniería fueron profesiones que tuvieron mucho en común en torno a la administración en sus periodos de gestación en Colombia, y sirvieron como saberes de apoyo que aún hoy prevalecen en los programas de formación de administradores y enriquecen la gestión administrativa de dirigentes mediante estudios que se adelantan para reconocer el entorno económico de la empresa y las actividades o procesos que se desarrollan en su interior, en especial en las áreas de producción. De esta forma, se puede afirmar que la administración es una profesión relativamente nueva en la estructura educativa de Colombia, ya que se empezó a consolidar en la década de los sesenta del pasado siglo, cuando las universidades que lideraron el proceso de formación en administración estructuraron programas de pregrado reconocidos por el Estado posteriormente.

En los años sesenta y setenta fueron prolíficos los gremios que se especializaron en productos y por regiones colombianas, lo cual facilitó el manejo político por parte de las instituciones del Estado: “... proliferaron los gremios especializados, de modo que los funcionarios públicos que los atendían podían jugar con la fragmentación y contraposición eventual de intereses”⁴⁴ Los empresarios, una vez integrados para actuar como protagonistas en las decisiones gubernamentales de carácter económico, se agremiaron y presionaron unidos en pro de sus intereses, motivo por el cual fueron defensores de los gobernantes de turno, que mantuvieron o promovieron el *statu quo*, o que tomaron decisiones en beneficio de sus empresas y mezclaron la economía con la política; este tipo de apoyo sirvió para desarrollar programas de emprendimiento⁴⁵. Los titulares de prensa mostraron que el apoyo de los gremios a los gobiernos fue la constante que se vislumbró en el desarrollo del pacto político. Entre los principales gremios se destacaron: la Asociación Bancaria de Colombia (Asobancaria), la Asociación Nacional de Industriales (Andi), la Asociación Colombiana de Pequeños Industriales (Acopi), la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC), la Cámara de Comercio de Bogotá, la Federación Nacional de Cafeteros (Fedecafé) y la Federación Nacional de Comerciantes (Fenalco). Acopi nació para atender las necesidades de los pequeños empresarios de todas las regiones del país, con patrocinio del Banco Popular⁴⁶ sus asociados llegaron a ser 11.296 en el año 1963⁴⁷.

44 Palacios y Safford, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. (Bogotá: Norma, 2004), 599.

45 Henderson, J. D. 56.

46 Pallares Villegas, Z. “ACOPÍ: El gremio de la PYME, cincuenta años de historia”, en: *Historia de empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX*. DÁVILA, Carlos (comp.). (Bogotá: Universidad de los Andes, Norma, 2002), 1154.

47 Pallares Villegas, Z. “ACOPÍ: El gremio de la PYME, 1163.

La economía colombiana del periodo comprendido entre 1970 y 1974 obtuvo un gran dinamismo, en especial en la industria. La población y la economía colombiana entre los años sesenta y setenta se caracterizaron por un crecimiento empresarial en todos sus frentes⁴⁸. La demanda externa e interna en el primer cuatrienio de la década de los años setenta fue reflejo del desempeño de la economía ante las medidas gubernamentales adoptadas, en especial en lo que tuvo que ver con la reforma puesta en marcha con el estatuto cambiario, que favoreció en forma significativa al conjunto de empresas dedicadas a la actividad exportadora, para llegar a fortalecer la balanza de pagos. La balanza comercial, que llegó a ser positiva en los años 1972 y 1973, permitió incrementar las reservas internacionales brutas hasta 524 millones de dólares, lo cual fue equivalente a 3,8 meses de importaciones de bienes y servicios. Esto posibilitó el incremento de las opciones de endeudamiento externo, del cual se hizo uso para acometer el cúmulo de obras en materia de inversión pública⁴⁹.

Al acercarse el final del gobierno de Pastrana Borrero (último gobernante del Frente Nacional), el incremento del circulante de dinero en la economía generó una gran inflación, fenómeno que debió ser enfrentado por gobiernos posteriores, con medidas que de todas maneras fueron insuficientes. El alza en los precios del petróleo y la recesión internacional tuvieron como efecto un freno al desarrollo empresarial, lo cual obligó al presidente López Michelsen⁵⁰ a tomar medidas económicas de carácter *contraccionista* desde finales del año de 1974, para tratar de controlar la inflación que se presentó y de paso llevó a cabo una reforma tributaria que incrementó el recaudo de impuestos en más de un 20% en términos reales en 1975. El crecimiento industrial bajó al 1,2% y la actividad constructora se redujo en casi un 10%⁵¹. Como consecuencia, el déficit fiscal se redujo rápidamente del 3,4% del PIB, en 1973, a 0,2% en 1975. Estos cambios trajeron consigo una deflación de demanda, el crecimiento del PIB bajó a 2,3% y, en especial, los sectores más dependientes del nivel de demanda efectiva —la industria y la construcción— sufrieron un fuerte impacto recesivo. El incremento de empresas de todos los sectores de la economía, entre 1940 y 1989, fue del 611,4%, según los registros de la Superintendencia de Sociedades y por sectores empresariales, se observó que empresas dedicadas a agricultura, caza, silvicultura y pesca tuvieron un incremento del 390,4%; entidades dedicadas a la explotación de minas y canteras crecieron en 296,0%; las sociedades del sector manufacturero se incrementaron en 461,0%; las

48 Palacios y Safford, “Colombia: país fragmentado, sociedad dividida”, 599.

49 Perry, G, “La economía colombiana desde 1970 hasta nuestros días”, en: *Nueva Historia de Colombia*. (Bogotá: Planeta, 1989), 190.

50 Alfonso López Michelsen (1913-2007). Político liberal y abogado, que ejerció las funciones presidenciales una vez concluido el Frente Nacional.

51 Perry, G, “La economía colombiana desde 1970 hasta nuestros días”, 192.

instituciones dedicadas a servicios de electricidad, agua y gas tuvieron un crecimiento del 152%; las empresas del sector de la construcción crecieron el 2.207,7%; el comercio, hoteles y restaurantes, en un 358,6%, y el transporte, comunicaciones y almacenamiento tuvo un crecimiento del 1.051,5%⁵².

Otra de las constantes de este periodo histórico, fue la creación de programas profesionales de carácter técnico en las universidades, en especial mediante el surgimiento de estudios relacionados con la economía, dentro de los cuales se incluyeron cursos de administración a raíz de la migración permanente de que fueron objeto las ciudades. De tal manera que la formación técnica se vio favorecida finalizados los años cincuenta, donde los conceptos de religión católica y su incidencia en la educación colombiana ya habían sido objeto de cuestionamiento por parte de dirigentes de la sociedad, quienes en 1958 señalaron lo indispensable de este tipo de formación y expresaron públicamente la falta de educación como problema fundamental del país; indicaron los requerimientos de profesionales de la ingeniería, la agronomía, la veterinaria y de la administración y se cuantificaron los requerimientos de profesionales cuando se dijo que el país anualmente necesitaba 1.000 administradores, 1.000 ingenieros y 500 agrónomos y veterinarios. Virgilio Barco V⁵³ y Hernán Echavarría O.⁵⁴, entre otros, suscribieron un comunicado de prensa en el cual se afirmó que la falta de profesiones técnicas era el obstáculo para el desarrollo.

El fundamento de la anterior afirmación radicó en los pocos profesionales técnicos con los cuales contaba el país: “De los graduados universitarios en 1956 solamente 300 son de las llamadas carreras técnicas o sea de las que capacitan al individuo para incidir más directamente en el aumento de la producción. Su distribución fue: “... Agrónomos 29, arquitectos 50, economistas 29, ingenieros 142, químicos 36, veterinarios 7...”⁵⁵. Como se aprecia, los economistas alcanzaron solo el 9,7% del total de los graduados, y los administradores ni siquiera fueron considerados por no existir la carrera profesional en Colombia.

El anuncio mencionado, enalteció la educación cuando afirmó: “Individualmente los colombianos debemos convencernos de que la educación es uno de los factores determinantes de la pobreza o la riqueza”. El contenido del comunicado también presentó proyecciones educativas para los diez años

52 Superintendencia de Sociedades, (1990): *Superintendencia de Sociedades, 50 años 1939-1989*. Bogotá: Talleres de la Superintendencia, p. 33

53 Virgilio Barco Vargas (1921–1997), ingeniero y empresario colombiano, oriundo de Cúcuta, departamento de Norte Santander, político liberal que desempeñó los cargos de Alcalde de Bogotá y Presidente de Colombia.

54 Hernán Echavarría Olózaga (1911–2006), ingeniero, economista, dirigente y empresario colombiano oriundo del departamento de Antioquia, fue cofundador de universidades como Los Andes, EAFIT, CESA, INCOLDA y Del Norte.

55 El Tiempo, 13 de junio de 1958, p. 7.

siguientes, en los cuales se requerirían 25.000 profesionales técnicos, preparados para dirigir empresas del sector público y privado, distribuidos por carreras de la siguiente manera: 10.000 administradores, igual cantidad de ingenieros y 5.000 agrónomos y veterinarios.

En cuanto a lo universitario también jugó papel protagónico el Icetex, que tuvo como funciones, entre otras, la recolección de estadísticas sobre profesionales técnicos que necesitaba el país en todas las actividades, pero especialmente de la industria, las universidades y la administración pública; de igual forma se trabajó en establecer prioridades en materia de técnicos que requería el país, de acuerdo con el estado de desarrollo en el cual se encontraba, para así determinar instituciones y universidades extranjeras para la preparación de técnicos colombianos que aportaran mayores beneficios al país. En 1948 se empezó a vislumbrar la necesidad de estructurar facultades técnicas, dentro de las cuales se consideró la de administración, como se dio en la Universidad del Valle:

“... dice el Dr. Ramírez que en el mes de octubre del presente año la Universidad del Valle dará al servicio las facultades de Química Industrial, de Arquitectura y de Ingeniería Eléctrica. Además estará para entonces funcionando la Escuela de Comercio y Administración de Negocios, muy parecida a la que funciona en el Gimnasio Moderno de Bogotá...”⁵⁶.

Instancias internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), también se expresaron a favor de la formación en administración que requerían los países en vía de desarrollo, ante la necesidad de recursos gerenciales que demandaba el mercado laboral, para lo cual propuso conceptos de estilos de dirección en contextos económicos, como lo expuso García en los siguientes términos:

“...señala como un gran desafío en la dirección de empresas desarrollar conceptos y estilos de dirección de empresas en consonancia con el contexto social, económico y cultural del país. Así mismo, la experiencia de los consultores de este programa indica que es necesario aumentar la eficacia y eficiencia de las empresas, utilizando prácticas de dirección perfeccionada y una formación sistemática y suficiente de personal directivo de las organizaciones, en especial las llamadas pequeñas y medianas”⁵⁷.

56 El Tiempo, 27 de mayo de 1948, p. 3.

57 García, Cerchiari, C, La formación y el perfeccionamiento gerencial, como recurso estratégico. Algunas experiencias empíricas en el caso uruguayo, en: *Consejo latinoamericano de administración CLADEA., Business Association of Latinamerican Studies, BALAS., Instituto de altos estudios empresariales, IAE., La internacionalización de los negocios: Su impacto sobre las escuelas de administración.* Asamblea conjunta. (Buenos Aires: 1989),187.

La formación en administración para empresarios y dirigentes se volvió fundamental para los países de América Latina, y en la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta proliferaron ofertas de educación continuada en materia de conocimientos útiles o prácticos, relacionados con la economía, la contaduría y la administración. En Colombia se empezaron a vislumbrar cursos de gerencia en diversas instituciones de carácter educativo, inclusive en las universidades; en los diarios colombianos se publicaron un sinnúmero de avisos de oferta de programas de formación en administración, cursos que se referían, entre otros, a relaciones industriales, consultoría gerencial, relaciones humanas, contabilidad y comercio, dentro de los cuales incluyeron temas como selección y administración de personal, calificación de empleados, derecho individual del trabajo, relaciones humanas, psicología social, derecho colectivo del trabajo, costos, producción, contabilidad, taquigrafía, mecanotaquigrafía, inglés, técnicas de oficina y correspondencia.

La educación superior en los años sesenta y setenta, y como parte de ella los programas de administración que surgieron formalmente en este periodo, se concentró en las principales ciudades del país, ante el proceso de urbanización masiva que se dio, en especial en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, en donde se llegaron a ubicar el 75% de las instituciones de educación superior. En cuanto a la modalidad de educación, según lo indicó Jaramillo, entre 1970 y 1974 las universidades privadas duplicaron en matrículas a las públicas, y el número de estudiantes de ambas universidades se incrementó entre 1958 y 1974 en un 457,33%, al pasar de 26.212 a 146.087. El crecimiento de universidades públicas no fue constante, a diferencia de las universidades privadas, que se incrementaron en un 68,96% durante el periodo. El número de estudiantes matriculados se incrementó en un 457% entre 1970 y 1974 y el promedio de población estudiantil matriculada creció en un 39,67% por universidad⁵⁸. Este crecimiento no permite afirmar si hubo calidad educativa, entre otras razones porque algunos de los cursos que se ofertaron fueron en jornadas nocturnas, lo cual, si bien contribuyó con la movilidad social y promoción de personal en las instituciones, también permitió concluir que el tiempo de dedicación al estudio, sobre todo de carácter profesional, no fue suficiente, y afectó la formación de personal que desarrollaba actividades de trabajo y estudio.

De otra parte, entre 1940 y 1980 la distribución porcentual de estudiantes matriculados en la educación superior en los programas de economía, administración, contaduría y afines tuvo una tendencia de crecimiento continuo: de 0,2% en 1940 se pasó a 32,5% para el año de 1980. El salto porcentual de

58 Jaime, Uribe Jaramillo, "El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea, Bogotá", en: *Manual de Historia de Colombia. Tomo III*. Jaime, Uribe Jaramillo, (Director científico), Jorge Eliécer Ruiz,; Darío Jaramillo Agudelo, (coords.). Colombia (s.l.), (Procultura: 1984), 336.

mayor representatividad se dio entre 1965 y 1970, al pasar de 9,1% a 23,9%. Es decir, el incremento fue de 14.8%. De 1970 a 1980 el crecimiento fue del orden de 8,6%⁵⁹ El crecimiento que se observó entre 1935 y 1985 fue más que proporcional, al alcanzar un 13.700%, y entre 1955 y 1975 el crecimiento fue del orden de 527,3%, lo que coincidió con estudios que sobre educación se realizaron⁶⁰ y mostró cómo en la universidad empezaron a perder predominio las profesiones de derecho, salud e ingenierías, e ingresaron al portafolio de productos educativos nuevas carreras a jugar un papel protagonista, dentro de las cuales estaba la administración. Si bien inicialmente la administración no fue considerada como profesión, con el transcurrir del tiempo se materializó su formalización en las universidades colombianas, pues en la década de los años sesenta se crearon programas de formación profesional.

Conclusión

La violencia política que se materializó a mediados del siglo XX en Colombia, condujo a resquebrajar la institucionalidad lo cual tuvo como efecto el golpe de facto que se materializó por parte de los militares para ejercer el patrón moderador y así encausar las instituciones a la ruta democrática. Fue así como los partidos tradicionales para retornar al ejercicio del poder lograron un pacto que se materializó entre 1958 y 1974 y que fue denominado el Frente Nacional, el cual se caracterizó por la distribución paritaria del poder público, entre liberales y conservadores en todo el período histórico en el cual se materializó el pacto político.

Se puede concluir; entre otros aspectos, que una vez culminado el Frente Nacional, se observó en el desarrollo empresarial colombiano un gran avance, el cual se manifestó en el tiempo en que se desarrollo el pacto de distribución del poder entre la clase política adscrita a los poderes políticos de los partidos tradicionales.

Ahora bien, con el auge del desarrollo empresarial se observó la necesidad de formación en temas administrativos para ocupar cargos directivos en empresas públicas y privadas, aspecto que incidió para que las universidades se dedicaran a la creación y consolidación de programas de formación en administración ya que las empresas reclamaron personal cada vez mas capacitado para su gestión administrativa. Para este efecto, fueron universidades como la Nacional, la Javeriana, De los Andes, el Externado de Colombia y el Colegio Mayor de

59 Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en Colombia. La universidad*. V. 4. (Bogotá: Tercer Mundo con Fundación FES, Fundación Restrepo Barco y Colciencias, 1996), 114.

60 Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en Colombia*, 113 – 116.

Nuestra Señora del Rosario las pioneras en la puesta en marcha de programas profesionales de Administración de Empresas en Colombia.

De otro lado es de destacar que en el periodo del Frente Nacional la planeación como función administrativa se empezó a vislumbrar tanto en empresas públicas como privadas de los diversos sectores económicos, las cuales desarrollaron su objeto social tanto al interior del país como hacia el mercado externo en uso de las políticas gubernamentales que favorecieron la gestión gerencial de los dirigentes colombianos.

Bibliografía

- GARCÍA CERCHIARI, CECILIO. (1989). “La formación y el perfeccionamiento gerencial como recurso estratégico. Algunas experiencias empíricas en el caso uruguayo”, en: Consejo latinoamericano de administración CLADEA, Business Association of Latinamerican Studies (BALAS), Instituto de altos estudios empresariales (IAE). Asamblea conjunta. La internacionalización de los negocios: Su impacto sobre las escuelas de administración. Buenos Aires.
- Gouëset, Vincent. *Bogotá: Nacimiento de una metrópoli. La originalidad del proceso de concentración urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Tercer Mundo, 1998.
- Henderson, James David. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889–1965*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- Jaramillo Uribe, Jaime, “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea, Bogotá”, en: *Manual de Historia de Colombia. Tomo III*. Jaramillo, Jaime Uribe (Director científico), Ruiz, Jorge Eliécer; Jaramillo Agudelo, Darío (coord.). Colombia (s.l.), Procultura. 1984.
- Kalmanovitz, Salomón, “Notas para una historia de las teorías económicas en Colombia. Bogotá”, en: *Historia Social de la Ciencia en Colombia. Tomo IX*, Ciencias Sociales. Bogotá: Tercer Mundo, Colciencias, 1993.
- Kalmanovitz, Salomón, *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.
- Ocampo López, Javier, *Historia básica de Colombia*. Bogotá D.C.: Plaza y Janés, 1994.
- Ospina Vásquez, Luís, *Industria y protección en Colombia 1810-1930*. (s.l). FAES, 1980.
- Palacios, Marco y Safford, Frank. *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Bogotá: Norma. 2004.
- Palomar Avilés, Raúl, “La preferencia por los estudios de Administración de Empresas en Colombia”, en: *V Encuentro de Investigadores en Administración de Empresas*. Bogotá, ICFES, EAN. 1985.
- Pallares Villegas, Zoilo. “ACOPÍ: El gremio de la PYME, cincuenta años de historia”, en: *Historia de empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX*. Dávila, Carlos (comp.). Bogotá: Universidad de los Andes, Norma. 2002.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *Escuela y modernidad en Colombia. La universidad. V. 4*. Bogotá: Tercer Mundo con Fundación FES, Fundación Restrepo Barco y Colciencias. 1996.

POLÍTICA EDUCATIVA, CIUDADANÍA Y GÉNERO EN EL SIGLO XIX

Consuelo Flecha García¹
Universidad de Sevilla - España
Grupo de investigación HISULA

Introducción

En el inicio de los Estados liberales, cuando el siglo XIX encauzaba su andadura, los intereses políticos y la voluntad personal de los gobernantes de convertir la instrucción en el instrumento más eficaz de reforma y de progreso social, incluía el no contar con la presencia de la población femenina en dicho proyecto. Postura tomada en virtud de un modelo de ciudadanía que aceptaba como supuesto innegociable, en su planteamiento de posibilidad, que las mujeres no estaban llamadas a incorporarse. Por tanto, dejándolas al margen de la condición de sujetos con derechos reconocidos, excluyéndolas de los requisitos de libertad, fraternidad e igualdad que ese refrendo social y jurídico aportaba. Y en consecuencia, no contando con ellas en los planes sobre instrucción pública; una respuesta en la misma línea de decisiones pensadas respecto del ejercicio de otras responsabilidades cívicas.

Acceso al conocimiento y participación política se configuraron como ámbitos en los que las mujeres no habían de intervenir, como prerrogativas destinadas únicamente a los hombres. La Constitución promulgada en 1812 por las Cortes Generales en la ciudad de Cádiz, donde intervinieron diputados representantes de España y de América², consagró estos principios vislumbrados por el pensamiento

1 Doctorado en Pedagogía. Universidad Complutense. Madrid, catedrática de la Universidad de Sevilla España de la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, es integrante del grupo HISULA, resultado del proyecto de investigación “*La universidad en la formación de la nación colombiana siglos XVIII - XXI código SGI 233 del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana*”.

2 Contaron con representación en las sesiones de las Cortes que discutieron y aprobaron el articulado de la Carta Magna los siguientes países americanos: Buenos Aires, Chile, Cuba, Nuevo Reino de Granada, Guatemala, Nueva España, Perú, Puerto Rico, Santa Fe, Santo Domingo y Venezuela.

ilustrado y asumidos en la práctica política de la Revolución Francesa. Voces que provenían de marcos ideológicos encontrados, de sensibilidades personales muy distintas, de intereses patrióticos en conflicto, de áreas geográficas distantes, confluyeron en un texto común que excluía a las mujeres. Algo semejante a lo que estaba sucediendo en esas mismas fechas en otras naciones del mundo occidental ocupadas también en definir las bases de los nuevos Estados. Una coyuntura política en la que pudo comprobarse que “liberales y conservadores, republicanos y monárquicos, competían entre sí por tener voz en política, pero todos ellos compartían, más allá de fronteras nacionales y causas políticas, la necesidad de mantener institucionalmente las diferencias de género”³.

1. Autonomía de los hombres. Dependencia de las mujeres

Y así, dentro del igualitarismo al que aspiraban los mejores espíritus de la Ilustración, no se ofreció espacio para el reconocimiento de las mujeres como sujetos sociales, esa condición personal que daba acceso a un derecho ensayado en la Grecia clásica, el estatuto de ciudadanía, del que ellas, ni en aquellos lejanos siglos ni tampoco en el origen de la historia contemporánea, iban a ser destinatarias. Por esta causa quedaron afectadas las previsiones de cara a un sistema de instrucción pública que se diseñó de manera injusta, exclusivamente para aquellos que de adultos pasarían a ejercer, de forma paulatina, los sucesivos derechos cívicos y responsabilidades públicas, como servicio y como contribución al deseado orden social y político de progreso que antecede a la política determinaron la posición subordinada de las mujeres en una sociedad que estaba buscando liberarse de viejas dependencias estamentales, pero que justificaba y no estaba dispuesta a renunciar a su carácter androcéntrico y patriarcal. Se prescinde de la población femenina por el destino al que se acordó estaba destinada, no sólo en función de su diferencia sexual, sino también de los nuevos objetivos que se asignaban a los roles de madre⁴ y de esposa. Esta barrera de naturaleza biológica frente a la cual se las mantenía, es decir, de estadio que antecede, era lo alegado para privar a las mujeres de la ciudadanía; aunque, sin embargo, paradójicamente se las hacía madres de futuros ciudadanos, de esos hijos varones a los que tenían que educar durante la infancia en los valores y las destrezas propias de tal condición sociopolítica. Una respuesta histórica y socialmente situada, consecuencia política legitimada por las diferencias entre cuerpos sexuados⁵.

3 Bárbara Caine y Glenda Sluga, *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920* (Madrid: Narcea, 2000), 133.

4 Johann H. Pestalozzi, atento lector de Rousseau, dedica una gran atención a la tarea educativa que corresponde a las madres. En todas sus obras lo señala y justifica; entre otras en: *El libro de las madres* (1803), *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* (1801), o *El canto del cisne* (1826). Consuelo Flecha García, "Madres y maestras en el pensamiento pestalozziano", en *La recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Ediciones Endimión, 1997), 65-78.

5 Alejandra Ciriza, "Ciudadanía de mujeres", en *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*, coord. Susana Beatriz Gamba (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007), 55.

Definir el concepto de ciudadanía como realidad político-social moderna en ese periodo marcado por el debate acerca de los procedimientos más eficaces para configurar la estructura de gestión pública, exigió asegurar las bases de unas relaciones sociales entre hombres que rompieran el orden de los estamentos en que se sostenía el poder en el Antiguo Régimen. Dejar de ser súbditos sometidos a unas condiciones de dependencia y de desigualdad en razón del grupo social de pertenencia, y pasar a un régimen de individuos libres⁶, representó para una buena parte de la población masculina de la primera mitad del siglo XIX un horizonte de referencia, al menos en sus aspectos formales, que les anunciaba dignidad, igualdad y libertad. Hombres que se sabían ciudadanos mientras las mujeres estaban obligadas a aceptar, precisamente para servir a esa ciudadanía, pilar de la modernidad, un destino doméstico reclamado como garantía del necesario tipo de relaciones sociales y políticas que aquel progreso requería.

Se consideraba evidente a quiénes iban dirigidas las nuevas propuestas, quiénes eran sus destinatarios naturales, aunque se arrogaban la característica de universalidad, pues así era entendida por el hecho de que todos los hombres, cualquiera que fuera su situación personal y social, terminarían quedando incluidos⁷. El que no estuvieran las mujeres, el cincuenta por ciento del universo humano, no era relevante, no rompía la definición de ese concepto, que significaba “comprender o ser común a todos en su especie, sin excepción de ninguno”⁸. Se trataba de asignar y de aplicar una rigurosa e intransigente separación entre espacios cívicos y ámbitos familiares, relegando a las mujeres a donde su palabra sólo encontrara eco en las personas más allegadas. Gobierno de los asuntos públicos y gestión de la vida familiar, se configuraron como actividades que respondían a intereses, si no contrapuestos, sí paralelos, y las funciones que su desempeño exigía, por ninguna razón o circunstancia podían ser intercambiables entre uno y otro sexo; lo que hizo emerger con carácter de permanencia la dicotomía público-privado. Una ubicación personal que perjudicó a las mujeres, pues no solo las dejaba fuera de una ciudadanía centrada en el trabajo remunerado, la política, y la vida social y cultural⁹, sino que pasó a ser inviable durante al menos un siglo en las que algunas, las que lo desearan, pudieran elegir la participación en responsabilidades fuera del ámbito que se les había asignado en razón de su diferencia sexual femenina.

6 Ana Rubio Castro, *Feminismo y Ciudadanía* (Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1997), 26.

7 La categoría de ciudadanía con los derechos que otorgaba, tampoco fue universal para los hombres en los comienzos de su proclamación en los distintos países, pues no se aplicaba de la misma manera, por ejemplo, a los pobres o a los analfabetos.

8 Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* (Madrid-España: Calpe, 2009²²)

9 Judith Astelarra, *Veinte años de políticas de igualdad* (Madrid: Cátedra, 2005), 36.

Cuando la libertad individual se estaba entendiendo como una prerrogativa inherente a la condición de sujeto, seguía subrayándose la necesidad de reiterar que esa novedosa y ambicionada situación personal no podía quebrar la jerarquía de los sexos ni la dependencia de las mujeres de los hombres de su familia. Y para hacérselo entender, acudían de nuevo a las cualidades específicas que las unían a la naturaleza –su capacidad reproductora–, y al consiguiente ámbito del cuidado y de los afectos dentro del hogar. Un modo sesgado y excluyente de abrir paso a aquella libertad alimentada por las luces de la razón y por los ideales revolucionarios.

2. *La extravagante quimera*

Las mujeres no estuvieron ajenas ni permanecieron en silencio frente a un nuevo proceso de transformación social que prescindía de ellas; de ahí que empezaran a escucharse opiniones procedentes de las que reclamaban compartir las condiciones del *Contrato Social* descrito por Jean-Jacques Rousseau en su obra publicada en 1762. En sus páginas este autor señalaba los cambios que habían de introducirse en el orden heredado de relaciones sociales y políticas, pero asumiendo las contradicciones, aún más, legitimando las exclusiones, derivadas de su única incidencia en la mitad de la población, en la masculina. Demandaba, exigía, abolir las desigualdades entre los estamentos sociales, pero no entre la condición de los sexos. Una grieta de calado en el muy reconocido talante de modernidad manifestado por este combativo ilustrado y liberal pensador, que tuvo como resultado las arbitrarias concreciones políticas apuntadas¹⁰. Es el mismo Rousseau que también en 1762 da a la imprenta propuestas innovadoras en otros ámbitos, como el pedagógico. Defendía la centralidad del alumno en el proceso educativo, quería revolucionar las rutinas metodológicas habituales en su tiempo, diseñó un itinerario de aprendizaje al margen de los viejos moldes; todo con la finalidad de lograr hombres modélicos, ejemplares, independientes, capaces de transformar la, en su opinión, corrompida sociedad. Pero, una vez más, ofreciendo otro itinerario muy diferente para las mujeres, para las esposas que les convenían a esos hombres nuevos. El libro V de su obra *Emilio o de la Educación*, lo dejaba claro a quienes se acercaban a leerlo; sólo unas líneas son suficientes para darse cuenta de lo que pretendía:

Toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce; he ahí los deberes de las mujeres en todo

10 Consuelo Flecha García, “Las mujeres en los procesos educativos. Género y coeducación”, en *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural*, coord. Gloria Pérez Serrano (Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación de Sevilla, 2000), 301-303.

*tiempo y lo que debe enseñárseles desde su infancia. Mientras no nos atengamos a este principio nos alejaremos de la meta*¹¹.

No se puede dejar más claro de lo que Rousseau lo hace en unas pocas líneas. Para no alejarse de la meta político-cívica había que transmitir a las jóvenes que su vida estaba en función de los hombres; y esto siempre, *en todo tiempo*, sin dejar margen a un espacio personal, a un *cuarto propio* -el que Virginia Wolf (Inglaterra, 1882-1941) reclamaría más tarde¹²-, y a unas expectativas en las que no entrara este modelo de servidumbre.

Sería una escritora que rebatiera con especial lógica y energía el planteamiento rousseauiano sobre las mujeres. Lo hizo en su conocida obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, publicada en 1792, en donde consideraba que “la educación más perfecta es un ejercicio del entendimiento [...] para posibilitar al individuo la consecución de hábitos de virtud que le hagan independientes [...] Esta era la opinión de Rousseau con respecto a los hombres; yo lo extiendo a las mujeres”¹³. Y continuaba con su razonamiento, bien distinto de la *extravagante quimera* que ella refutaba: “Las mujeres, consideradas no sólo criaturas morales, sino también racionales, deben tratar de adquirir las virtudes humanas (o perfecciones) por los mismos medios que los hombres, en lugar de ser educadas como una especie de fantásticos seres a medias, una de las extravagantes quimeras de Rousseau”¹⁴. No pudo disimular la decepción que el filósofo le había causado.

La demandas de esta escritora y de otras mujeres no menoscabaron en nada la notoriedad e influencia de la que gozó este ginebrino y sus propuestas, las cuales influyeron a la hora de conformar el modelo educativo que se diseñó en el paso de los siglos XVIII al XIX para aquellas mujeres jóvenes a las que correspondía tener como marido a uno de esos hombres convocados a construir la nueva sociedad de felicidad y de progreso.

De ahí que las primeras pautas para una política de instrucción pública en los inicios de los sistemas educativos nacionales, establecieran un perfil curricular para los niños con la finalidad de prepararles para actuaciones públicas, indispensable

11 Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la Educación* (Madrid: Alianza, 1990), 494.

12 En 1928 Virginia Woolf publica un ensayo de título *Un cuarto propio*, en el que la autora al hilo del argumento que desarrolla, denuncia la falta de igualdad y de independencia en la que viven las mujeres. Una cuidada edición de esta obra es la publicada en 2003 por la editorial madrileña Horas y Horas, con traducción de María-Milagros Rivera Garretas.

13 Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de las mujer* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1994), 131

14 Wollstonecraft, “*Vindicación de los derechos*”, 157.

a quienes estaban destinados a “obtener los derechos de ciudadanos, dignidad a que todos deben aspirar como la más preciosa en un Estado libre”¹⁵; carácter contrapuesto al de la educación que habían de recibir las niñas, de las que se afirmaba tenía que ser “doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad”¹⁶. Propuesta de los legisladores constitucionales que contempla la educación femenina como un puente imprescindible entre condición biológica y destino doméstico. El género, lo que hoy hemos aprendido a definir como construcción social del sexo¹⁷, sería el criterio ciego, pero muy explícito, que condujo a aquellas decisiones, contribuyendo a formas de identidad en cada persona con características distribuidas en grupos dicotómicos, específicas y previsibles en sus manifestaciones. Se naturalizaron unas cualidades dependientes de la adscripción al género correspondiente, cuando sabemos bien que características, intereses, valores, expectativas, etc., no son ontológicamente previas “a la estructura social, sino una diferencia de *resultado*”¹⁸; en su mayor parte, fruto de los procesos de socialización.

3. Escuelas para la educación de las niñas

En las actuaciones a favor de una instrucción pública que se asume durante el reinado de Carlos III (1759-1788) como responsabilidad de gobierno, la educación de las niñas y la cultura de las mujeres se incorporan a los planes de reforma del despotismo ilustrado. En 1783 el Monarca crea Escuelas gratuitas para niñas, una en cada barrio de Madrid¹⁹ -ya existían algunas costeadas por las autoridades locales-, instando a que se procediera de igual forma en otras ciudades del Reino. Se trataba de unas aulas en las que el aprendizaje de las labores de manos y de la doctrina cristiana tenían como finalidad ofrecer a las alumnas una mejor preparación en destrezas que podían serles muy útiles posteriormente; no sólo como parte de las tareas domésticas encomendadas, sino además, en algunos casos, para realizar artesanalmente todo tipo de trabajos relacionados con la aguja, de los que podían obtener unos recursos económicos que garantizaran, en ausencia del marido, el sustento familiar, o que

15 “Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la Enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985²), 357.

16 “*Historia de la Educación en España. De las Cortes*”, 373.

17 Una palabra antigua, pero un concepto nuevo como reconoce Geneviève FRAISSE en su artículo “Sexe/Genre, Différence des sexes, Différence sexuelle”, publicado en *Vocabulaire européen des philosophies*, dir. Bárbara Bassin (París: Seuil/Le Robert, 2004), 1154-1158; concepto que Joan W. Scott acertó a definir en: “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review* Vol: 91 No 5 (1986), 1053-1075.

18 Virginia Maquieira, *Mujeres, globalización y derechos humanos* (Madrid: Cátedra, 2006), 41.

19 Paloma Pernil Alarcón, *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas de Madrid* (Madrid: UNED, 1989), 25-33.

fueran una ayuda al mismo²⁰. Aprendizajes que, además de perfeccionar esas indudables técnicas de beneficio directo, condujeran a familiarizarse de manera evidente y precoz con la idea de su futuro natural de esposas y de madres. Una iniciativa paralela a la que el Rey había puesto en marcha para la instrucción de los niños, aunque con objetivos y curriculum de estudios diferente, adaptados a los cometidos propios.

Otras actuaciones puntuales que ponen de manifiesto esta misma voluntad del Rey es su reconocimiento al Ayuntamiento de Cádiz que había premiado a la niña María del Rosario Cepeda y Mayo (Cádiz, 1756-Madrid, 1815) por la brillantez con que había realizado “los ejercicios literarios” convocados por el Ayuntamiento de la ciudad, lo que considera deber ser “estímulo y honra de la infancia femenina de Cádiz”²¹. E igualmente la autorización que traslada a la Universidad de Alcalá de Henares para que acepte la defensa de la Tesis de la joven María Isidra de Guzmán y de la Cerda (Madrid, 1767-Córdoba, 1803) ejercicio que se realiza en el mes de junio de 1785 y por el que es investida con el Título de Doctora de dicha Universidad. Justificaban este honor las cualidades intelectuales y la erudición de una mujer joven que ya había sido admitida el año anterior como académica en la Real Academia de la Lengua²².

Tampoco quedaron olvidadas las mujeres unos años más tarde, en los proyectos elaborados por el Marqués de Condorcet (Francia, 1743-1794)²³ y por Melchor de Jovellanos (Asturias, 1744-1811)²⁴ en el contexto ideológico de la Revolución Francesa. En la *Primera Memoria sobre Instrucción Pública*, que el político francés presenta a la Asamblea Legislativa parisina en 1790, defendía que “la instrucción debe ser la misma para las mujeres y los hombres” aunque aceptando que ellas “no están llamadas a ninguna función pública”²⁵. Lo cual no significaba ausencia de razones por las que “es necesario que las mujeres compartan la instrucción dada a los hombres”. Incluyó en el texto cuatro principales: “1ª Para que puedan vigilar de cerca la que se proporcione

20 Así se contemplaba en una Real Cédula de 12 de enero de 1779 “Sobre la libre enseñanza y trabajo de las mujeres y niñas en todas las labores propias de su sexo”. En Consuelo Flecha García, *Textos y Documentos sobre la educación de las mujeres* (Sevilla: Gihus, 1998), 33.

21 Isabel de Azcárate Ristori, *Una niña Regidora honoraria de la ciudad de Cádiz* (Cádiz: Quorum Libros Editores, 2000).

22 María Jesús Vázquez Madruga, *María Isidra de Guzmán y de la Cerda. Doctora de Alcalá* (Alcalá de Henares: Centro Asesor de la Mujer, 1999).

23 Marqués de Condorcet, *Escritos pedagógicos*, traducción del francés por Domingo Barnés, (Madrid: Calpe, 1922), 62-75.

24 Gaspar de Jovellanos, “Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública”, en *Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979), 347-369.

25 Marqués de Condorcet, *Escritos pedagógicos*, 62.

a sus hijos... 2ª Porque la falta de instrucción de las mujeres introduciría en las familias una desigualdad contraria a su felicidad... 3ª Porque es un medio de hacer conservar a los hombres los conocimientos que han adquirido en su juventud... si encuentran en sus mujeres una instrucción igual... 4ª Porque las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres a la instrucción pública”²⁶. Defensa del mismo derecho, aunque las finalidades se adaptaban a cada sexo. Sostenía además que “no debían ser excluidas de la instrucción relativa a las ciencias porque ellas pueden ser útiles a sus progresos, sea haciendo observaciones, sea componiendo libros elementales”²⁷.

Casi dos décadas después, en 1809, Melchor de Jovellanos se refería también a la educación femenina en las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*. En ellas recomendaba abrir, “primero, escuelas gratuitas y generales..., segundo, organizar colegios de niñas”²⁸, si bien situando los objetivos en un horizonte semejante, en que tal educación “debe tener por objeto el formar buenas y virtuosas madres de familia”²⁹. Un sentido de fondo dado a la instrucción de las mujeres en la sociedad liberal vislumbrada por los hombres más lúcidos, que explica el silencio en el que queda la mitad de la población cuando se decidieron los principios incorporados a la Constitución de 1812, y desarrollados en el Informe Quintana -primera concreción de los mismos-, sobre cómo había de concebirse y organizarse la instrucción pública.

Punto de partida que, aunque fue formalmente revisado en disposiciones legales posteriores, representó durante mucho tiempo un lastre a la hora de tener que acordar y cumplir la creación de escuelas para niñas. Sin dejar de ser aceptada y atendida la conveniencia de escolarizarlas, tuvo que abrirse paso a remolque de una mentalidad y de unos objetivos que no animaban a promoverlo. Los modelos ideológicos de referencia y las consiguientes normas de comportamiento, continuaron manteniendo como única finalidad de la educación femenina, fundamentar, asegurar y justificar las diferencias, y la desigualdad, en los cometidos sociales a desempeñar en función de su sexo, por lo cual era menos imprescindible el paso por las aulas escolares y la consiguiente inversión para financiarlas.

Cuando en 1813, un año después de la aprobación de la Carta Constitucional, el Informe elaborado por la Junta creada para el desarrollo de tales principios, se propuso explicar el sentido de lo aprobado, quedó explícitamente de manifiesto

26 Marqués de Condorcet, “*Escritos pedagógicos*”, 64-67.

27 Marqués de Condorcet, “*Escritos pedagógicos*”, 63.

28 Gaspar de Jovellanos, “*Bases para la formación de un Plan*”, 363.

29 Gaspar de Jovellanos, “*Bases para la formación de un Plan*”, 63.

que de esa instrucción universal, uniforme, pública y en libertad³⁰, no podían participar las mujeres. Los miembros de dicha Junta, presidida por el literato y político Manuel José Quintana, a pesar de que tendrían conocimiento del Censo de población de 1797 donde figuraba la existencia de 2.353 escuelas y colegios de niñas, con una asistencia de más de 90.000 alumnas³¹, afirmaron que:

La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales, y descender después a la consideración de intereses y respetos privados y de familia; que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno u otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección, ni nos han sido encargados³².

Pero esta toma de postura, o no fue bien acogida por inadecuada, o sirvió para dar visibilidad, para que se cayera en la cuenta, de la contradicción interna que suponía aceptarla en aquel marco político innovador. De hecho, en marzo de 1814, sólo siete meses más tarde, el dictamen sobre el proyecto de decreto sobre Instrucción Pública, si bien seguía reflejando el interés principal de que hubiese buenas madres de familia, estimaba conveniente que “el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas a leer y escribir, y las labores propias de su sexo”³³.

De ahí que el *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública* preparado para su presentación en las Cortes y firmado igualmente por Quintana, introdujera un giro en el planteamiento del que se había partido, al recoger en el artículo 115 que “Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe

30 Título IX, arts. 366-371 de la Constitución aprobada el 19 de marzo de 1812, en “*Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado*”, 431.

31 Las escuelas y colegios de niños eran 8.803 y asistían 309.118 alumnos. En “Censo de Población de España de 1797”, en *Anuario Estadístico de España de 1858* (Madrid: Imprenta Nacional, 1859), 272-274. Correspondía a una tasa aproximada de escolarización de la población de 6 a 13 años, de un 23 por ciento; el 36 por ciento de los niños y el 10 por ciento de las niñas de esas edades. Cfr. también en Antonio Viñao Frago, “Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias”, en *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza* (Madrid: Ministerio de Educación, 1988), 390.

32 “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública”, en *Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado*, 412.

33 “Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la Enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz*, 373.

a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”³⁴. Suponía reconocer el derecho a una escolarización femenina promovida por los poderes públicos, y a unos contenidos de enseñanza -lectura y escritura-, que incorporaban posibilidades más amplias de presencia e interacción con el entorno. Las circunstancias políticas a que condujo la vuelta de Fernando VII en ese mismo mes de marzo, con la derogación del texto constitucional a principios de mayo, impidieron que este Proyecto llegara a ser discutido, y finalmente aprobado, por aquellas Cortes liberales. Un objetivo ambicioso en sus propuestas y necesario para aquella sociedad, que tenía que postergarse.

Pero el mismo Fernando VII no llegó a ignorar la conveniencia de educar a las mujeres, pues se ocupó de sancionar normativas que regularon los establecimientos para la educación femenina, y el nivel de preparación de las maestras que los atendieran. Textos que nos permiten saber, por ejemplo, el mejor funcionamiento de las escuelas de niñas que ya existían respecto de las de niños; así, en enero de 1816 el Rey se refiere al “abandono en que se halla la educación cristiana y civil de los niños pobres, al paso que la de las niñas ha llegado a casi su total perfección”. Un diagnóstico, seguramente en exceso optimista, que le lleva a regular el procedimiento de selección de los maestros y del cuidado de las escuelas de niños “como lo practican en las de niñas”. Aspectos en los que insiste de nuevo en otra Real orden de 22 de febrero dictada “para que los exámenes y oposiciones a los magisterios de las Escuelas de niños se hagan en los mismos términos que los de niñas”³⁵.

Sabía, en realidad, que eran insuficientes las escuelas que funcionaban, y las que podían seguir creándose con recursos públicos, según reconoce en el Real decreto de 8 de julio de 1816: “No me permitían las estrechas circunstancias del Erario realizar mis ideas con aquella celeridad que exigían los males que trataba de remediar”. Para solventarlo solicita de los Conventos de Religiosas el establecimiento de escuelas de educación de niñas, para enseñar “los misterios de la fe, la formación de las costumbres y los rudimentos de las labores del sexo tan necesarias en la sociedad”³⁶. Medida que en octubre de 1817 Fernando VII a los Reinos de las Indias e islas Filipinas, naciones donde desea “que las religiosas se empleen también en la educación de las niñas”. Para ello manda “se

34 “Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz*, 394.

35 *Real Orden* de 21 de enero de 1816 disponiendo “que se creen en todos los barrios escuelas de niños en forma semejante a las de niñas ya establecidas”, y *Real Orden* de 22 de febrero de 1816, en Consuelo Flecha García, *Las mujeres en la legislación educativa española* (Sevilla: GIHUS, 1997), 65-66. Encontramos además otras disposiciones en este mismo sentido, de 4 de abril, 22 de agosto, 6 de septiembre de 1816 y 9 de enero de 1918, en Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 66-76 y 80.

36 *Real Decreto* “Sobre los establecimientos de escuelas de educación de niñas en los conventos de religiosas, en Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 71-74.

establezcan escuelas de niñas en los conventos de Monjas de América”, incluso en aquellos “de la más estricta observancia [...] si la necesidad lo pidiese”³⁷.

Todavía en 1819 creaba los *Reales Estudios de Dibujo y de Adorno* para “la utilísima enseñanza del dibujo y del adorno [...] en mis reinos entre las jóvenes de todas clases”³⁸. Iniciativas que obviamente contribuían a reafirmar la orientación exclusiva que requería la educación de las mujeres, pues eran las labores propias de su sexo y las actividades de adorno las que delimitaban el alcance y la orientación de la misma.

4. Incorporadas a la legislación sobre instrucción pública

El paréntesis constitucional del Trienio liberal (1821-1823) dio a luz el *Reglamento General de Instrucción Pública*³⁹ en junio de 1821, en el que se pudo recoger y aprobar al fin lo que se había propuesto para la enseñanza de las niñas anteriormente, en el *Proyecto de Decreto* preparado en 1814. Introducía, no obstante, una mejora significativa en el artículo 120, donde al “leer y escribir” de la formulación anterior⁴⁰, se añadía el “contar” dentro de lo “que se enseñe a las niñas”, y figuraba igualmente la novedad de atender a las adultas, a las que había que enseñar “las labores y habilidades propias de su sexo”⁴¹. El Gobierno, movido sin duda por el afán de ganar tiempo en una etapa política que se sabía inestable, en cuanto el decreto recibió la sanción de las Cortes, encargó a las Diputaciones una planificación de las escuelas de niñas que considerasen necesarias en su provincia, de acuerdo con lo señalado en el artículo 121 del Título X de dicho Reglamento dedicado a *De la enseñanza de las mujeres*.

Cuando en el año 1822 se redacta el *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza* desarrollando los puntos relativos a este nivel educativo básico, se pone de manifiesto que los legisladores habían dado un nuevo paso respecto de la modalidad de acogida de las niñas en la instrucción pública. El artículo 78 decía que “en las escuelas de niñas se seguirá en todo un mismo

37 *Real Cédula* de octubre de 1817 “Por la cual se manda que en los Conventos de Religiosos y Religiosas de los reinos de las Indias e islas Filipinas se restablezcan escuelas para la educación y enseñanza de niños y niñas a imitación de los de la península”, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 76-79.

38 *Real Cédula* de 8 de mayo de 1819, por el que “Se aprueban los Estatutos de la Real Junta de Damas creada para gobierno de los Estudios de Dibujo y de Adorno por Fernando VII, bajo la dirección de su hermana la infanta doña María Francisca de Asís y de la Junta de Damas, destinada a la enseñanza de las jóvenes”, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 81-87.

39 *Reglamento General de Instrucción Pública*, aprobado por un Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821, en *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz*, 65.

40 El artículo 115 del *Proyecto de Decreto* de 7 de marzo de 1814 ya citado.

41 *Reglamento General de Instrucción Pública*.

plan, sistema y orden que en las de niños”; formulación que, una vez aprobada, pasaría a ser el artículo 66 del mismo Reglamento⁴². Esta sensata afirmación tuvo escasas repercusiones en la mejora de la realidad escolar dirigida a las niñas; entre otras razones, debido a la escasa disponibilidad de recursos económicos por parte de las instituciones públicas encargadas de llevarlo a la práctica, pero también por la falta de tiempo, pues fue muy breve aquel paréntesis constitucional. La vuelta al protagonismo de Fernando VII y de los Gobiernos del decenio absolutista por él presididos, aportó poco al tema de la instrucción pública en general, y a la de las niñas en particular.

En varias décadas, la continua sucesión de gobernantes con posturas ideológicas de distinto signo, no contribuyó al cambio de perspectivas en las normativas que se fueron aprobando. Los responsables de las distintas administraciones políticas siguieron pronunciándose en los mismos términos en cuanto al planteamiento de principios y de soluciones, aunque lo hicieran con mayor o menor convicción desde cada marco ideológico y en cada periodo. Sin embargo, en distintos ámbitos fue creciendo la certeza, aunque resultara llamativa la lentitud, de que era necesario que las niñas adquirieran unos conocimientos básicos, pues ello redundaría en la mejora de la primera educación de los hijos e hijas en el hogar, tarea de la que aquella sociedad las estaba responsabilizando.

Si fue una constante la falta de voluntad en unos casos, y de compromiso en otros, por parte de los diferentes Gobiernos y de las autoridades locales, a la hora de cumplir lo promulgado en asuntos generales de instrucción pública, no extraña que en relación con las niñas resultara aún más difícil la aplicación de las disposiciones escolarizadoras que conseguían ser aprobadas. Razón que contribuye a desencadenar un aumento de alternativas para instruir a las mujeres fuera del marco estatal, asumiendo igualmente el mismo objetivo, el de transmitir y mentalizar en el incuestionable papel que dentro del hogar era obligado que ellas desempeñaran.

La ambivalente voluntad política de las autoridades, la dificultad para financiar los planes aprobados, y las idas y vueltas en las normativas emanadas al menos durante los dos primeros tercios del siglo XIX, pudieron ser el reflejo, incluso más que de intereses y de concepciones ideológicas encontradas dentro del liberalismo hispano, de las estrategias y de las posibilidades político-económicas reales que se tenían disponibles, las cuales hacían muy complicado llevar a la práctica un proyecto entonces tan utópico como imprescindible. A lo que hay que añadir la prohibición de establecer escuelas en régimen de enseñanza

42 *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza* de 16 de marzo de 1822, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 89.

mixta⁴³, una disposición que perjudicaba a las niñas en edad escolar, pues en los Ayuntamientos y localidades donde los fondos previstos no alcanzaban para abrir dos escuelas, se creaba solamente la de niños, al considerar que la instrucción era para ellos más importante y más útil.

Los datos recogidos por Gil de Zárate, los cuales nos informan en el año 1855 que del total de la población escolarizada a mediados de ese siglo, el 70,2 por ciento eran niños, y sólo el 29,8 por ciento niñas. Y en correspondencia con estos porcentajes, los que señalan que en el conjunto del profesorado de enseñanza primaria, las maestras representaban únicamente el 22,8 por ciento⁴⁴. Resultados que encontramos confirmados poco tiempo después en los índices de escolarización de 1860, cuando aparecen escolarizados el 57 por ciento de los niños, mientras que las niñas asistentes a las escuelas no superaban el 34 por ciento⁴⁵.

La entrada en la segunda mitad del siglo XIX supone una nueva y esperanzada fase de lo que podemos llamar el problema educativo femenino, impulsado a raíz de la progresiva toma de conciencia que en algunas mujeres empezó a tener especial resonancia, sobre lo que querían de sí mismas, de sus derechos y también de sus deberes. Mujeres que, en torno a diferentes grupos que se negaban a aceptar la jerarquía sexual heredada bajo la que estaban condicionadas a vivir, se propusieron visibilizar las expectativas femeninas y alentar a las que querían alcanzarlos, poniendo rostro público a un incipiente feminismo social que reclamaba el acceso a las aulas, a algunas profesiones, al asociacionismo, a posibilidades de actuación con mayor libertad. De esta forma, del acomodarse, o del ser pacientes, ante las tímidas reformas que teóricos y políticos habían ido introduciendo hasta entonces, pasarían a proponer, a defender y a propagar la exigencia de medidas concretas y eficaces, convocando para ello tanto a instancias oficiales como a iniciativas privadas. Unas posturas de actitud decidida para intervenir en las cuestiones a debate, las cuales terminaron provocando, sin duda, una más definida atención por parte de las autoridades al desarrollo de la enseñanza de las niñas y de las jóvenes, y que contribuyeron a despertar inquietudes y deseos en una parte de la población femenina que observaba lo que estaba sucediendo.

Fue con la *Ley de Instrucción Pública de 1857*, siendo Ministro de Fomento Claudio Moyano, cuando se establecieron las condiciones legales requeridas para

43 Así lo estableció, por ejemplo, el art. 34 de la Real Orden de 30 de septiembre de 1822, el art. 4º de la Real Orden de 1 de enero de 1839, y el art. 103 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. En Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 92, 104 y 135.

44 Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España* (Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1855), Tomo I, 333-338.

45 Federico Sanz Díaz, “El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)”, *Cuadernos de Investigación Histórica*, No 4 (1980): 247.

una escolarización sin distinciones de sexo, al dar el carácter de obligatoria a la primera enseñanza elemental, ahora ya sí “para todos los españoles” desde los seis hasta los nueve años, fueran niños o niñas. Para hacerlo posible se recogía en el artículo 100 que en todo pueblo de 500 vecinos: “habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas”⁴⁶. Lo que no significa, aún con este logro, que la desigualdad dejara de estar presente en esta normativa de rango superior, pues las escuelas para las niñas podían crearse “como incompletas”, es decir, impartiendo sólo la enseñanza primaria elemental, mientras que las de niños tendrían también la enseñanza primaria superior. Y en el currículum de estudios que proponía, se sustituían las asignaturas de agricultura, industria o comercio, geometría, dibujo lineal, física e historia natural, por las de “Labores propias del sexo, Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica”⁴⁷, manteniendo una vez más la especificidad de su destino personal.

Se concretaban también las condiciones que debían tenerse en cuenta en la puesta en práctica; entre otras la relacionada con la asignación de espacios, sobre que: “únicamente en las escuelas incompletas se permitía la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aún así con la separación debida”⁴⁸. El modo de regular los diferentes elementos del sistema educativo nacional, no facilitó el que posteriormente se fueran disipando con el ritmo que hubiese sido lógico, los prejuicios sociales que debían superar las niñas y las jóvenes, lo mismo que sus familias, para incorporarse a los procesos de alfabetización. Sin embargo, sí hay que reconocer que esta Ley abrió un camino sin retorno, aunque resultara largo el camino que la aplicación de la misma tuvo que recorrer.

5. La Formación de las Maestras

Un elemento central en este proceso escolarizador eran las maestras, El plan de estudios para formarlas, y el cómo eran seleccionadas, son nuevos aspectos previstos en el sistema educativo que nos hablan, por una parte del lógico vínculo entre la finalidad que cumplían las escuelas de niñas y los requisitos que se les pedían para ejercer; y por otra, que sirven en este caso para desvelar la escasez de candidatas que contarán con el nivel idóneo de instrucción⁴⁹, o que así se les reconociera, para la tarea de examinar a las que aspiraban a ser maestra; pues

46 Artículo 100 de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 135.

47 Artículo 5, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 134.

48 Artículo 103, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 135.

49 Una Circular de 23 de Noviembre de 1840 informaba de “que siempre que se encuentren Maestras examinadoras que reúnan los conocimientos necesarios, se dispense la asistencia de maestros en los exámenes para maestras”, en Flecha, “*Las mujeres en la legislación*”, 108.

encontramos que eran los maestros los que durante la primera mitad del siglo XIX formaban parte de los tribunales para obtener el Título. Circunstancia que parece no preocupó suficientemente a los políticos hasta muy avanzado ese siglo, ya que cuando se elaboraron las primeras normativas sobre creación de Escuelas Normales, únicamente se contemplaba en ellas la preparación académica sistemática de los aspirantes a Maestros y la apertura consiguiente de centros para adquirirla, y no la de las aspirantes a Maestras, que se entendía podía esperar⁵⁰.

Sin embargo, algunas mujeres habían visto mucho antes las ventajas de atender a la formación de aquellas jóvenes que deseaban ejercer como maestras, aunque su opinión y sus iniciativas tuvieron poca acogida. Este es el caso de Cornelia de Sesment, una valerosa francesa de ascendencia española⁵¹ residente en Ronda (Málaga), donde dirigía desde 1817 un Colegio de niñas. Ella entendió la necesidad que existía de esta preparación, y proyectó abrir un Centro para la formación de maestras en Madrid, “una escuela normal que fuese el plantel o semillero de buenas e instruidas maestras para la enseñanza de las jóvenes”⁵². Así lo expuso en 1820 a las autoridades municipales de la capital, solicitando contribuyeran económicamente al proyecto, pero éstas respondieron que no les era posible comprometerse con la propuesta debido a que “el Ayuntamiento carece de medios [...] además que la enseñanza del bello sexo en Madrid, como es notorio, se haya en el mayor grado de perfección aún para la clase indigente”⁵³. Una fecha en la que eran sesenta y dos las escuelas gratuitas de niñas que funcionaban en la capital del Reino; número que las autoridades parece consideraban suficiente, por lo que no tenían en proyecto ampliarlas, ni siquiera para contar con una que atendiera a la adecuada formación de las futuras maestras, candidatas a estar después al frente de esas escuelas.

La primera Escuela Normal de Maestras se abre en España en el año 1847. Fue en Pamplona (Navarra), territorio que también se había adelantado en la escolarización de las niñas con una Ley pionera, de 1781, en la que se

50 La Ley de 21 de julio de 1838 contempló la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros. A partir de esa fecha se inició un proceso paulatino de apertura de Centros con esa finalidad. La primera Normal de Maestros abrió sus puertas en el año 1839 en Madrid, y la primera de Maestras en 1847 en Navarra. La Ley Moyano de 1857 concretó más la responsabilidad sobre este tipo de Centros, regulando el establecimiento de una Escuela Normal de Maestros en cada provincia y señalando, en relación con las maestras, únicamente que “el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas” (art. 114). En Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 135.

51 Combatió como soldado en España disfrazada de hombre, y bajo el nombre de Agustín Mateo, contra los franceses desde abril de 1813 a agosto de 1814, en Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 225-226.

52 Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 227.

53 Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 227-228.

empezaba reconociendo “de igual importancia y recomendación la educación y enseñanza de las niñas”⁵⁴. Algunas otras capitales de provincia hicieron lo mismo en los años siguientes, pero sin llegar a cubrir todas las necesidades que planteaba la exigencia de formar a las maestras. Mientras las Escuelas Normales llegaban a cada provincia, la selección siguió haciéndose mediante exámenes de habilitación; estos fueron, de hecho, el camino mayoritario para que las mujeres pudieran incorporarse al ejercicio del magisterio durante mucho tiempo.

A partir de la Ley Moyano de 1857, el intensificarse la apertura de escuelas para niñas, va a implicar que el número y la preparación de las maestras pase a convertirse en un asunto relevante y con necesidad de ser solucionado. El nivel de formación que debían recibir, la exigencia de Título académico para enseñar en un aula, los sueldos que había que garantizarles, y la infraestructura académica y burocrática que todo ello exigía, llenaron muchas páginas de la Gaceta de Madrid y de los Boletines Oficiales de las provincias en las décadas hacia el cambio de siglo. La regulación de estos aspectos hasta en sus más mínimos detalles, nos habla de la oportunidad política que llegó a representar todo lo relacionado con el magisterio en general y con las maestras en particular. Una situación que se mantuvo a pesar de los continuos cambios de Gobierno y de las distintas posturas ideológicas que orientaban las decisiones políticas. La abundantísima normativa sobre la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid en las décadas ochenta y noventa, no hace sino ahondar en lo que era una verdadera preocupación por acertar con las características personales y con el perfil profesional de las jóvenes que se preparaban para el magisterio. Esta Escuela y sus sucesivas reformas con cada uno de los cambios que se introducían, constituyeron una referencia de lo que también había de intentarse en las Escuelas Normales de las provincias.

En toda esta serie de disposiciones aparecen reflejadas muchas cuestiones concretas relacionadas con los intentos sinceros por favorecer una preparación más especializada de las futuras maestras, con la conveniencia de un seguimiento más cercano de su actividad en las aulas, con el control de los requisitos de titulación exigidos para estar al frente de una escuela, con la búsqueda de respuestas a los problemas que iban surgiendo. Estos y otros asuntos relacionados con la educación femenina, estuvieron presentes en el debate de la época de forma recurrente.

54 Ley XLI de 6 de marzo de 1781 sobre “Providencias para el establecimiento de Escuelas de Niños y Niñas con separación, en los Pueblos de este Reino, y calidades que deben tener los Maestros y Maestras”, en Flecha, *“Las mujeres en la legislación”*, 37.

6. Otras tareas. Otras expectativas

Hablamos aquí de un periodo de la historia en el que se producen otros cambios en la actividad de las mujeres, como por ejemplo el aumento del número de las que escriben, de las que publican, además de obras literarias, artículos de opinión; de mujeres que utilizaban esos medios de difusión a su alcance para celebrar lo que se iba promoviendo desde la política de instrucción pública, pero al mismo tiempo para reclamar, no sólo una mayor eficacia a la hora de llevar a la práctica lo acordado, sino también el que las jóvenes pudieran incorporarse a posibilidades de formación más diversificadas. Demandas también ahora porque, como siempre, los procesos de cambio que prescinden de las mujeres “han ido unidos históricamente a las contestaciones y críticas a su formulación [...] realizadas por los feminismos desde su aparición en la Ilustración”⁵⁵; lo que volvió a suceder en relación con el desarrollo de la ciudadanía.

Sin embargo, el énfasis recurrente que se ponía en los beneficios, personales y sociales, de la vida familiar, en el interés por difundir y aceptar el papel maternal de cuidado y de primera educación dentro del hogar, no dejaban hueco para alternativas que se distanciaran de la considerada única aportación específica femenina. Sucedía incomprensiblemente en una sociedad que seguía intentando remover muchos de los pilares sobre los que se sostenía su vieja estructura. Asignar a las mujeres la gestión de la vida doméstica significaba, en la práctica, en especial para las de clases medias y burguesas que no realizaban ningún trabajo remunerado, acotar los espacios en que podían moverse —casi reducidos al hogar—, donde se valoraban sus funciones de guardianas del bienestar familiar y de mediadoras de los sentimientos, y donde había de sobresalir su conducta piadosa, sumisa y pura⁵⁶.

Los recursos que la escuela fue poniendo al servicio de la transmisión de valores y del cultivo de actitudes, se convirtieron en uno de los elementos fundamentales para transmitir este modelo de mujer doméstica. De ahí que las nuevas expectativas que se presentaban a las mujeres pertenecientes a una clase media en crecimiento, giraran en torno a ese protagonismo del que se les decía eran titulares en el hogar, lo mismo que al vínculo presentado como protector que le proporcionaba la dependencia de su marido.

A estas dedicaciones había que añadir, en el caso del grupo más acomodado, las correspondientes a una atención filantrópica y caritativa dirigida al entorno de

55 Ana Aguado Higón, “Construcción de la ciudadanía, género y culturas políticas”, en *De la Democracia ateniense a la Democracia paritaria*, ed. Pilar Pérez Cantó (Barcelona: Icaria, 2009), 147.

56 Bárbara Zecchi Monleón, “Domesticidad, feminismo doméstico y ¿posibles alternativas?”, en *Autoras y protagonistas*, ed. Pilar Pérez Cantó y Elena Postigo Castellanos (Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000), 441.

mujeres económicamente menos favorecidas. Aquellas que podían dedicar parte de su tiempo, en virtud de determinadas cualidades asignados a lo femenino y de la natural vocación hacia el cuidado, a esa forma de actividad voluntaria pública que eran las obras de caridad. Este tipo de tareas de carácter social, justificaban la presencia femenina en los espacios públicos, lo que se destacaba como una forma peculiar de “emular las funciones cívicas masculinas”⁵⁷; argumento defendido frente a las que reclamaban mayor visibilidad y autonomía.

Todo este movimiento a favor de la alfabetización femenina y las repercusiones que se percibían en la vida de las mujeres más cultas, sirvió de despertador y de estímulo para que se ampliaran las expectativas en otras a medida que se acercaba el final de siglo; manifestadas, por ejemplo, en el acceso a la enseñanza secundaria y universitaria -aunque se produjera de forma muy minoritaria-, y en la apertura de centros para aprendizajes más diversificados. La presencia en instituciones de nivel medio y superior, la asistencia a las escuelas primarias y la mejora de las Normales durante este periodo, deben mucho, sin duda, a las iniciativas de numerosas mujeres de la época que contribuyeron con sus escritos, su palabra y sus actuaciones, a demostrar la legitimidad de los deseos que estaban expresando.

En este clima, la normativa legal, al menos en sus formulaciones teóricas, fue reflejando el interés y el esfuerzo por prever todos los elementos que favorecieran una alfabetización más completa de las niñas -en número y en calidad de la misma-, de las adultas, y una mejor formación de las maestras. Lo favorecería también un contexto que, a medida que avanzaba el siglo, reclamaba objetivos que tuvieran en cuenta el que los núcleos familiares urbanos habían pasado a ser, como fruto de una sociedad inmersa en el proceso de industrialización, fuente de consumo y ya no de producción, en los que se estaban debilitando algunos de los vínculos que durante siglos venían sosteniendo a la institución familiar.

Por una y por otra razón era necesario incidir, acentuar, la importancia de la familia, objetivo que se busca cubrir, precisamente, a través del reforzamiento de la jerarquía familiar y del papel maternal de la mujer⁵⁸. Dos polos que sirvieron de eje de las dinámicas desplegadas en las aulas, en las revistas, en las tribunas, y que entorpecieron, en muchos casos, la asistencia continuada de las niñas a la escuela, pues se les asignaba desde muy pequeñas labores domésticas en el hogar como ayuda, y como preparación, para lo que se entendía la solución exclusiva de sus vidas.

57 Zecchi, “Domesticidad, feminismo”, 86.

58 Caine y Sluga, *Género e Historia*, 123.

Conclusiones

Podemos concluir diciendo que, sin embargo, las medidas que se iban tímidamente tomando por parte de las autoridades políticas, tuvieron su resultado en la progresiva incorporación de niñas a un modelo alfabetizador que, en la intención con la que había nacido, no podía sino acomodarse a un ambiente social poco propicio a posibilidades de mayor apertura para las mujeres. De ahí que se actuara con excesiva prudencia, ya que había miedo a que la conciencia que despertaba el conocimiento en cualquier persona afectara negativamente al tipo de estabilidad social diseñada con lugares propios para mujeres y para hombres. Junto a esto fueron también cómplices de las reticencias hacia la educación de las niñas, la persistente escasez de recursos económicos, la pasividad de las autoridades locales que debían aplicar las disposiciones, e incluso el poco y contradictorio interés de las familias que no terminaban de percibir la utilidad inmediata que reportaba la escolarización de sus hijas. Mentalidad a la que se unía, además, la ausencia de un movimiento industrial y económico que exigiera una preparación más cualificada de la población femenina. Todo un conjunto de causas que frenaron, en gran medida, el desarrollo de lo legislado, así como los índices de escolarización y de asistencia de alumnas allí donde las escuelas funcionaban.

Hubo que llegar a los umbrales del siglo XX para que la necesidad de considerar a las mujeres por sí mismas y no dependiendo de papeles predeterminados, fuera expuesta públicamente por Concepción Arenal (La Coruña, 1820-Pontevedra, 1893) y por Emilia Pardo Bazán (La Coruña, 1852-Madrid, 1921) a través de sus escritos y de sus intervenciones en Conferencias y Congresos⁵⁹. Y esperar casi un siglo más para que sus propuestas fueran oídas y reflejadas en un marco legal que, al menos en la letra, no legitima las desigualdades. Para que las mujeres se hayan podido incorporar, con injusto retraso, a la condición de ciudadanía y a cuantas posibilidades se han multiplicado con el paso del tiempo.

59 En las obras que publicaron y en sus intervenciones públicas, siempre argumentaban a favor de un cambio en las normas y en las costumbres a las que las mujeres debían someterse. Las ponencias presentadas en el Congreso Pedagógico Hispano-Luso-Americano, celebrado en Madrid en 1892 dentro de los actos que conmemoraban el Cuarto Centenario del Descubrimiento de América, son especialmente conocidas en este sentido. Con el título de “La educación de la mujer” en el caso de Concepción Arenal, y de “La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias” en el de Emilia Pardo Bazán, denunciaron ante un foro internacional y de mayoritaria presencia masculina, las condiciones en las que se hacía vivir a las mujeres y las transformaciones que era urgente provocar. Concepción Arenal, “La educación de la mujer”, en *La emancipación de la mujer en España*, ed. Mauro Armíño (Madrid: Júcar, 1974). Emilia Pardo Bazán, “La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias”, en *La mujer española y otros escritos*, ed. Guadalupe Gómez-Ferrer Morant (Madrid-Valencia: Cátedra-Instituto de la Mujer-Universidad de Valencia, 1999), 149-168.

Lograr su ciudadanía, un estatus cívico, jurídico y político del que en la actualidad hablamos sabiendo que nos referimos a una realidad mucho más dinámica que en sus orígenes; que se ha ampliado en sus contenidos⁶⁰, que ha profundizado en dimensiones como la libertad y la igualdad, en los derechos que protege y en la democracia que sostiene para todas las personas, independientemente de su sexo, clase social, cultura, etnia, religión, etc. Contar con normativas jurídicas igualitarias, aunque se haya ido logrando con ritmos más o menos rápidos en los distintos países, ha hecho posible una extensión de la democracia y ha multiplicado las ocasiones, para las mujeres, de implicarse, personalmente o en grupo, en todos los ámbitos sociales.

Las innumerables imágenes y experiencias que contemplamos hoy, confirman los importantes cambios que se han desencadenado en las trayectorias vitales de la población femenina de aquellos países donde han conseguido poder incorporarse a todos los niveles y modalidades de la enseñanza, y otras oportunidades de formación. Entre las consecuencias que ha traído consigo están los logros académicos, la inserción en ámbitos profesionales cualificados, en la vida política, en la toma de decisiones, en la gestión de otros muchos espacios y responsabilidades en los que se las reconoce autoridad. Lo cual ha generado en las mujeres una clara conciencia, individual y colectiva, de quiénes son, de lo que quieren, y de lo que les corresponde en las sociedades modernas. Se han situado a una enorme distancia del lugar acotado en el que sus antepasadas se movían, recorriendo un itinerario de cuyo esfuerzo están bastante ajenas las generaciones de mujeres aún jóvenes que, bien desconocen lo anterior, bien no terminan de creérselo.

Bibliografía

- Aguado Higón, Ana. "Construcción de la ciudadanía, género y culturas políticas", en *De la Democracia ateniense a la Democracia paritaria*, editado por Pilar Pérez Cantó (Barcelona: Icaria, 2009), 147-164.
- Anuario Estadístico de España de 1858*, Madrid: Imprenta Nacional, 1859.
- Arenal, Concepción. "La educación de la mujer", en *La emancipación de la mujer en España*, editado por Mauro Armiño (Madrid: Júcar, 1974), 59-95.
- Astelarra, Judith. *Veinte años de políticas de igualdad*, Madrid: Cátedra, 2005.
- Azcárate Ristori, Isabel de. *Una niña Regidora honoraria de la ciudad de Cádiz*, Cádiz: Quorum Libros Editores, 2000.
- Caine, Bárbara y Glenda Sluga. *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid: Narcea, 2000.

60 Cristina Sánchez Muñoz, "Debate teórico: la difícil alianza entre ciudadanía y género", en *También somos ciudadanas*, ed. Pilar Pérez Cantó (Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000), 4.

- Ciriza, Alejandra. "Ciudadanía de mujeres", en *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*, coordinado por Susana Beatriz Gamba Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007, 55.
- Condorcet, Marqués de. *Escritos pedagógicos*, traducción del francés por Domingo Barnés, Madrid: Calpe, 1922.
- Flecha García, Consuelo. "Madres y maestras en el pensamiento pestalozziano", en *La recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Ediciones Endimión, 1997), 65-78.
- Flecha García, Consuelo. "Las mujeres en los procesos educativos. Género y coeducación", en *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural*, coordinado por Gloria Pérez Serrano (Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación de Sevilla, 2000), 301-303.
- Flecha García, Consuelo. *Las mujeres en la legislación educativa española*, Sevilla: GIHUS, 1997.
- Flecha García, Consuelo. *Textos y Documentos sobre la educación de las mujeres*, Sevilla: Gihus, 1998.
- Fraisse, Geneviève. "Sexe/Genre, Différence des sexes, Différence sexuelle", en *Vocabulaire européen des philosophies*, dirigido por Bárbara Cassin (París: Seuil/Le Robert, 2004), 1154-1158.
- Gil de Zárate, Antonio. *De la Instrucción Pública en España*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1855.
- Jovellanos, Gaspar de. "Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública", en *Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979), 347-369.
- Maquieira, Virginia. *Mujeres, globalización y derechos humanos*, Madrid: Cátedra, 2006.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985².
- Pardo Bazán, Emilia. "La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias", en *La mujer española y otros escritos*, editado por Guadalupe Gómez-Ferrer Morant (Madrid-Valencia: Cátedra-Instituto de la Mujer-Universidad de Valencia, 1999), 149-168.
- Pernil Alarcón, Paloma. *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas de Madrid*, Madrid: UNED, 1989.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 2009²².
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la Educación*, Madrid: Alianza, 1990.
- Rubio Castro, Ana. *Feminismo y Ciudadanía*, Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1997.
- Sánchez Muñoz, Cristina. "Debate teórico: la difícil alianza entre ciudadanía y género", en *También somos ciudadanas*, editado por Pilar Pérez Cantó (Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000), 3-28.

- Sanz Díaz, Federico. "El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)", *Cuadernos de Investigación Histórica*, No 4 (1980): 229-268.
- Scott, Joan W. "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", *The American Historical Review* Vol: 91 No 5 (1986), 1053-1075.
- Vázquez Madruga, María Jesús. *María Isidra de Guzmán y de la Cerda. Doctora de Alcalá*, Alcalá de Henares: Centro Asesor de la Mujer, 1999.
- Viñao Frago, Antonio. "Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias", en *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*, Madrid: Ministerio de Educación, 1988.
- Wolf, Virginia. *Un cuarto propio*, Madrid: Horas y Horas, 2003.
- Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de las mujeres*, Madrid: Instituto de la Mujer, 1994.
- Zecchi Monleón, Bárbara. "Domesticidad, feminismo doméstico y ¿posibles alternativas?", en *Autoras y protagonistas*, editado por Pilar Pérez Cantó y Elena Postigo Castellanos (Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000), 441-460.



Mary Wollstonecraft (Inglaterra, 1759-1797)

<http://www.google.com.co/imgres?um=1&hl=en&biw=1138&bih=505&tbnm=isch&tbnid=rQ04ijaSRIjmnM:&imgrefurl=http://multitext.ucc.ie/viewgallery/1493&docid=O-YcccUcwi0hpM&imgurl=http://multitext.ucc.ie/images/thumbnails/1494.jpg&w=242&h=300&ei=JCh4UMa-BIma9QT-3oHoDg&zoom=1&iact=hc&vpx=494&vpy=48&dur=38&hovh=240&hovw=194&tx=107&ty=123&sig=114858742121282404946&page=1&tbnh=144&tbnw=117&start=0&ndsp=14&ved=1t:429,r:3,s:0,i:74>

¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL? APROXIMACIONES INTRODUCTORIAS Y CONCEPTUALES

Fanny T. Añaños-Bedriñana¹
Universidad de Granada – España
Grupo de investigación HISULA

Introducción

Con frecuencia los términos y conceptos de Pedagogía, Sociología de Educación, Pedagogía Social, Educación Social, Educación Popular, Educación Comunitaria, se emplean de forma indistinta y/o confusa que son necesarios esclarecer. En este caso nos ocuparemos prioritariamente de la Pedagogía y la Educación Social.

La educación es un gran campo de complejo abordaje, en la que intervienen numerosos factores institucionales, políticos, filosóficos, etc., cuyas fronteras son poca precisas. Panorama que se complica más en un contexto en continuo y numerosos cambios que, finalmente impactan en muchos aspectos de la vida y de las sociedades. En este nicho emergen nuevas necesidades y realidades, así como, con frecuencia, se arrastran viejos problemas a los que la educación

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú; Profesora en Educación Inicial por el Instituto Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes, Ayacucho, Perú; Diplomada en Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación por la Universidad de Colima, México; Experta en drogodependencias por la Universidad de Granada; Magister en Derechos y Necesidad de la Infancia por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, Profesora Titular de Educación Social e investigadora del Instituto de la Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA categoría A1 COLCIENCIAS de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Su labor profesional, docente e investigadora gira en torno a la Pedagogía y la Educación Social y sus diferentes campos, entre otros, como drogodependencias, cultura de jóvenes, menores en riesgo, educación para la igualdad (género y otros colectivos), educación para la paz, interculturalidad, medio penitenciario. Agradecimientos: Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de Investigación, Proyecto de Investigación, Referencia: EDU2009-13408. Resultado del proyecto de investigación “*La universidad en la formación de la nación colombiana siglos XVIII - XXI código SGI 233 del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana*”

no puede ignorar, no es capaz o no está preparada para afrontar de manera adecuada, y es allí en el que la Pedagogía y la Educación Social surgen como las mejores y posibles respuestas.

La *Pedagogía* General, como disciplina, por un lado, tiene como objeto la discusión de la educación y sus procesos formativos y la reflexión sobre las modalidades y los resultados de la misma y de las intervenciones formativas; y por otro lado, muchas "*Pedagogías específicas*" con la prescripción de ofrecer las pautas básicas para construir proyectos educativos orientados a personas o grupos en contextos y situaciones reales de existencia. Todas las ciencias pedagógicas se ocupan de la misma relación, pero cada cual desde una perspectiva: histórica, sociológica, intercultural, etc., se trata, pues, de enfoques que no terminan su objeto de estudio en tal relación, sino la utilizan para definir mejor el propio ámbito concreto.

Partimos de que en la acepción epistemológica-científica del concepto de educación ha estado y está mediatizada por el marco histórico, social, político, etc. Así, según la UNESCO, constituye "*un proceso por el cual cada uno desarrolla habilidades, aptitudes y otras formas de conducta consideradas valiosas en la sociedad en la que vive*", a la vez revela dos descriptores específicos: *aprendizaje y enseñanza*. Definición con carácter funcional, que pone el acento en la acción y en los resultados o productos, al mismo tiempo resalta el desarrollo de la persona, que debe orientarse en función de los valores predominantes en cada sociedad donde se lleva a cabo el proceso educativo.

El concepto tradicional de la educación, a pesar del reconocimiento práctico, pone énfasis en la perspectiva escolar y escolarizada, donde el conocimiento que se ha generado indica fundamentalmente la dimensión académica (alumnado, profesorado, didácticas, currículo, etc.), aspectos y/o temáticas muy relacionadas con la institución escolar, quedando discriminada a un segundo plano la atención de los temas no escolares o situaciones que salen de las competencias estrictamente académicas.

La relación entre la educación y la sociedad ha generado desde antaño el interés de los intelectuales, políticos, religiosos, educadores, etc. No obstante, sólo desde tiempos recientes se puede hablar con cabalidad de Pedagogía Social, cuando en el siglo XIX Natorp³ le da un giro a la Filosofía de la Educación hacia una científicidad pedagógica, del que emergen finalidades genéricas últimas de

2 UNESCO, "*Tesaurus de la UNESCO*" (París: UNESCO, 1995), 128.

3 Hacia 1898 apareció publicada la obra de **Paúl Natorp** denominada "**Pedagogía Social**". Es la primera vez que se publica un libro con este nombre y por ello se le atribuye la paternidad a esta ciencia.

la persona. A partir de entonces con el apelativo de “social” se impregnaron las reflexiones y los análisis de los problemas educativos salientes y de los proyectos de transformación de la realidad⁴.

Siguiendo las palabras del profesor Ortega aunque toda educación es o debe ser social, cuando hablamos de educación social, estamos ante una especificación accidental, intensificación y/o topologización, diferenciada, a veces, de la educación, que busca la activación de las condiciones educativas de la cultura y la vida social. Por un lado, y la prevención, compensación o reeducación de la dificultad y el conflicto social; por otro, dentro del marco general que configura la finalidad integradora de toda educación. Desde esa óptica expresa la necesidad de aceptar que la educación no es competencia única de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan el trabajo relacional y conjunto de la educación escolar y la educación social. Y, también, asumir, con todas sus consecuencias, que la escuela no deja de ser un jalón más en ese *continuum* que es la *educación a lo largo de la vida*⁵. Ello evitará hacer de la escuela un santuario enquistado en la comunidad de la que debería formar parte⁶.

Esta visión, en opinión de la profesora M^a Luisa Sarrate (s.f.), contribuyen a una *Sociedad del Conocimiento* a través de la promoción de la educación a lo largo de la vida. La citada noción queda definida como las oportunidades de educación y formación que se ofrecen a las personas a lo largo de toda su existencia para darles la posibilidad de adquirir, actualizar y adaptar de forma permanente sus conocimientos, aptitudes y competencias, a través del aprendizaje autónomo, aumentando con ello su capacidad de inserción profesional e incrementando su aptitud para progresar en la formación y desempeñar un papel activo en la sociedad⁷.

1. Buscando la identidad de la Pedagogía Social (PS)

La identidad epistemológica de la PS tiene una extensa discusión y su evolución está delimitada históricamente por las grandes reformas sociales y

4 Surgen con fuerza estudiosos emblemáticos como Pestalozzi, Suchodolski, Makarenko, Illich, Freire...

5 Concepción que se fortalece a partir del Informe de la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*, 1997), donde se indica que la educación a lo largo de la vida abarca, desde la infancia hasta el final de la existencia, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro pilares fundamentales: Aprender a hacer, a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Perspectiva que supera ritmos, tiempos y la mera necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo (formación permanente).

6 UNESCO, “*La Educación*”, 12.

7 UNESCO, “*La Educación*”, 45.

por el trabajo de estudiosos que se han preocupado por abordar el ámbito social y político en sus implicaciones formativas.

Perfilar un estatuto hoy (precisar exactamente los lenguajes, los métodos, el objeto de estudio, el papel, relación o diferencias con otras ciencias pedagógicas, sociales o humanas, etc.) para esta disciplina (PS) sigue siendo una tarea sumamente difícil, porque tiene que ver con las complejas relaciones interdisciplinares y en el contexto social en que se sitúa el fenómeno educativo. De acuerdo a Bedmar y Añaños⁸ junto a la teorización se propone favorecer operativamente las condiciones para mejorar la formación en ámbito social, el que implica que al lado de los instrumentos intelectuales y culturales de cada orientación teórica esta utiliza, también, los métodos de investigación de las Ciencias Sociales.

Así, la PS tiene en común con la Pedagogía los núcleos esenciales teóricos y su especificidad radica en las cuestiones de carácter educativo, en su dimensión social. En la base de estas consideraciones resulta inevitable pensar en una Pedagogía como ciencia de la formación en su conjunto, dirigida a las diferentes edades de la vida, en las múltiples formas de la experiencia humana. En esta perspectiva indaga el fenómeno educativo como un proceso compuesto e integrado, en el cual se articulan las diferentes dimensiones de la vida del sujeto, desde la biológica hasta la psicológica, desde la cultural hasta la social⁹.

En el marco de complejidad descrita se evidencia el riesgo de que la PS trate de absorber toda o casi toda la problemática pedagógica¹⁰. Debido a ello las perspectivas de la identidad, autonomía y especificidad de la disciplina se *construyen alrededor de su objeto concreto de estudio, la Educación Social*, que enlaza tanto los procesos educativos con la sociedad como su propio enfoque investigador.

La pedagogía social adquiere su autonomía epistemológica cuando la teorización sobre la educación identifica y reconoce la relación educativa, no únicamente entre dos agentes: el docente y el discente, sino también en el contexto social amplio y también con otros agentes donde este nexo nace y se desarrolla. En consecuencia, se trata de una especificación práctica, aplicada, surgida de la exigencia de trasladar a resultados concretos los éxitos de la investigación teórica tradicional, del que se deriva que la PS requiere de contenidos prescriptivos con el fin de guiar la acción mediante valores, normas, técnicas, finalidades...

8 M Bedmar Moreno y Fanny Añaños Bedriñana, *Introducción a la Pedagogía Social / Educación Social. Colección Educación Social N° 1. 8* (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006), 12

9 Bedmar "Introducción a la Pedagogía", 12.

10 A. Gramigna, *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. (Roma: Armando editore, 2003), 27 ss.

2. La Pedagogía Social y su relación con otras ciencias

El profesor Quintana¹¹ aborda las semejanzas entre la *PS* y la *Sociología de la Educación*, imprimiendo para ésta su carácter de ciencia descriptiva mientras que considera la *PS* como ciencia normativa. La sociología busca conocer e interpretar la realidad, en cambio la *PS* actúa en ella para transformarla: la Sociología de la Educación se ocupa del análisis y descripción de las circunstancias sociales que confluyen en la educación. La *PS* enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de vida humana de muchos grupos sociales.

Una propuesta parecida expresa Luzuriaga al plantear que la *PS* estudia la educación en la sociedad desde el punto de vista teórico, especulativo, y también lo hace con el propósito de perfeccionarla y reformarla en vista a determinados valores y normas, mientras que la Sociología de la Educación estudia ésta desde un punto de vista empírico, como una realidad social, sin otros fines más que el conocimiento de los hechos sociales.

La PS y el trabajo social. El “trabajo social” alude tanto a la actividad metodológica a través del cual se realizan y prestan los servicios sociales en su conjunto, en el que pueden intervenir otros profesionales, como a un campo profesional¹², en el que se identifica la figura del/a “trabajador/a social”. El Trabajo Social se ocupa de las personas que necesitan “asistencia” de diverso orden y en especial a las relacionadas con las necesidades básicas, mientras que la *PS* se dirige a quienes necesitan intervención pedagógica.

Jesús Hernández, enfatiza la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, haciendo una especial referencia en esta perspectiva a la *PS*, en consecuencia a partir de las dos tradiciones existentes respecto al Trabajo Social¹³ plantea:

La importancia, pues, de la discusión sobre el contenido de la Pedagogía Social en el contexto que nos ocupa, emana del hecho de que la teoría y práctica de la Pedagogía Social convergirá con la teoría y práctica del Trabajo Social, convirtiéndose ambas en las dos caras de la misma moneda o en dos dimensiones de la misma profesión. Mientras que el Trabajo Social, como dice Gisela Konopka, tiene como objetivo expreso el desarrollo del bienestar social de individuos y grupos en la sociedad, la Pedagogía Social acentúa el elemento educativo y social con las personas¹⁴.

11 J. M Quintana, *Pedagogía Social*. (Madrid: Dykinson, 1984), 26. Constituye la primera publicación que sistematiza esta ciencia en España a inicios de la nueva etapa democrática.

12 Con anterioridad se les denominaba “asistentes sociales”.

13 Social Work anglosajona y Pedagogía Social-Trabajo Social alemana.

14 J. Hernández, *Metodología del trabajo social en Europa. Visión de conjunto y análisis crítico*. (Documentación Social, 1987), 69, 87-108, 90.

Así, aparte de voluntarismos, de constataciones históricas y de críticas pedagógicas, lo que resulta palpable es la existencia de relaciones claras y concretas entre la PS, en su vertiente tradicional más asistencial y socializadora, y el Trabajo Social, como se puede observar en la propia praxis profesional que se está desarrollando¹⁵.

Tras las evidentes coincidencias de ambas ciencias en un objeto común, el profesor José Ortega¹⁶, expresa la necesidad de una convergencia entre Pedagogía Social, que permite el estudio pedagógico del trabajo social y Trabajo Social, ya que todo trabajo social, para ser eficaz, ha de ser educativo. Los estudios e intervenciones rigurosos de los trabajadores sociales deben asentarse en materiales, conceptos y enfoque científico de carácter pedagógico.

Igualmente a Antoni Petrus le resulta significativa la existencia de una relación concreta entre el Trabajo Social y la PS, mediante, fundamentalmente, de la intervención sobre la problemática social, porque, entre otros, los servicios sociales es un contexto de acción de ambos, lo que implica una próxima interacción profesional. Al respecto el profesor cuestiona:

Un enfoque pedagógico de los Servicios Sociales nos lleva, creo que de manera obligada, a no poder conformarnos con un modelo benéfico de los mismos o con un modelo asistencial, siquiera a aceptar un modelo de recursos. Es más, diríamos que tampoco nos satisface el modelo comunitario si se entiende, exclusivamente, como prevención o intervención antes que aparezca el conflicto social... En Pedagogía Social no tiene sentido hablar de Servicios Sociales si no es con el firme propósito de alcanzar un cambio, lograr una realidad más pedagógica, no más asistencial¹⁷.

Como hemos podido analizar la relación de estas dos ciencias ha sido controvertida, siendo la intencionalidad lo que las diferencia. El Trabajo Social se centra en tareas asistenciales e informativas mientras que la PS pone el énfasis en intervenciones con una finalidad claramente educadora y de cambio.

Sin embargo, no podemos olvidar que en sus orígenes tuvieron un tronco común, de acuerdo al modelo alemán de donde se desprende la PS en España. Hoy se distancian como disciplinas académicas, pertenecen a titulaciones

15 J. Vallespir et al., *Estudi sobre la població d'origen magrebi a Mallorca*. (Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, 1993).

16 J. Ortega Estevan, "Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela" en *Revista de Educación*, Vol: 336. (2005): 17.

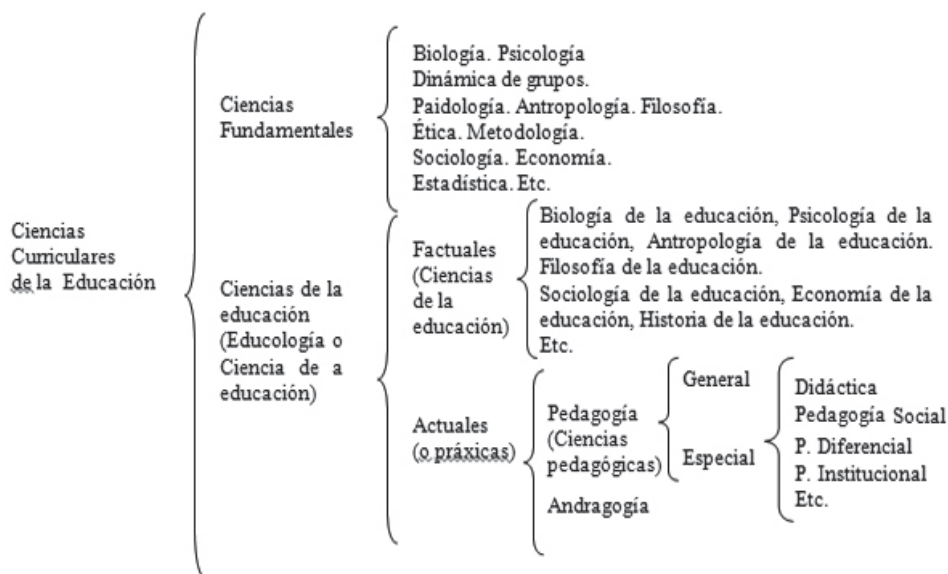
17 A. Petrus, "Servicios Sociales y Pedagogía Social. Reflexiones epistemológicas sobre el Trabajo Social. Pedagogía Social" en *Revista Interuniversitaria, Primera época* (1988): 3, 147-153, 150.

académicas diferentes, son figuras y ocupaciones laborales diversas, concurren a convocatorias de concursos distintos,... pero inciden sobre una misma realidad compleja, de modo que poner en marcha una acción requiere indiscutiblemente de una visión multidisciplinar en el que el eje directriz debe ser el educativo.

3. La PS y las Ciencias de la educación

El prof. Quintana, sitúa la disciplina en España dentro las Ciencias de la Educación en el año 1983, ubicándola dentro de la Pedagogía Especial, entre las Ciencias Actuales o prácticas de las Ciencias de la Educación.

*Figura N° 1: Clasificación de las Ciencias de la Educación (Quintana, 1983)



Teniendo en cuenta la propuesta de Quintana¹⁸ y otros análisis el marco epistemológico básico de la PS puede responder a tres rasgos o caracteres complementarios¹⁹:

- La PS debe considerarse como Ciencia de la Educación y por ende se ha de construir sobre fundamentos epistemológicos y metodológicos parecidos a otras Ciencias de la Educación, es decir, como las Ciencias Sociales.

18 Petrus, "Servicios Sociales y Pedagogía Social", 57.

19 Bedmar, "Introducción a la Pedagogía Social", 45.

- Como resultado del punto anterior debe tener una dimensión descriptiva-explicativa y otra normativa o proyectiva. Debido a ello ha de tener un carácter dinámico, no limitándose a constatar las teorías existentes sino que incluye una orientación a la práctica.
- La PS, por razón de los contenidos que ha de abarcar y ocupar una zona de intercesión entre la Pedagogía, la Sociología y la Comunidad. Esta 'permeabilidad' tiene la función de servir como equilibrio entre contenidos y enfoques diversos, lo que exige tener una perspectiva interdisciplinar.

Llegados a este punto, definida, también, la *educación como acción* tenemos una *ciencia práctica*, que resalta su *función normativa* o proyectiva, mientras que *considerada como efecto* destaca los *aspectos teórico-descriptivos*, que constituyen un depósito muy enriquecedor dentro de su contenido e imprescindible para una valoración adecuada de su significado global. La PS tiene ambas dimensiones.

En síntesis, la diferencia fundamental de esta ciencia con las otras ciencias pedagógicas es que mientras la Pedagogía reflexiona sobre el hecho educativo, la PS no se limita a la reflexión o estudio teórico, sino da un paso más, indaga, analiza, investiga en la realidad y se dirige a la acción para abordarla (ES) – formular propuestas y emprender acciones-. Es quizás dicho compromiso hacia la acción, dentro de una realidad social, el elemento diferenciador.

4. La Pedagogía Social

La Pedagogía Social, también es entendida como la ciencia de la Educación Social, que estudia las cuestiones inherentes tanto a la socialización de los individuos, como a la inadaptación de los mismos y está orientada a la mejora de la calidad de vida desde la perspectiva especial y fundamentalmente práctica.²⁰ Por otro, la Educación Social procura la inserción del individuo en su medio, para que sea capaz de mejorarlo y transformarlo; considerándola globalmente se pueden indicar algunas de sus finalidades como: lograr la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad.²¹

20 G. Pérez Serrano, "Presentación", en: *Revista de Educación*, No. 336. (2005):11.

21 Pérez, "Presentación",11.

**Tabla N° 1. Acepciones de la Pedagogía Social*

CONCEPTOS DE PEDAGOGÍA SOCIAL	
Natorp (2001)	Condiciones sociales de la educación. Condiciones educativas de la vida social.
Bäumer ²²	Tareas educativas sociales y estatales para socorro de las necesidades. Fuera de la escuela: familia, la sociedad y el Estado. Formación de los jóvenes.
Nohl ²³	Teoría de una práctica para la práctica.
Mollenhauer ³⁴	Tareas e instituciones pedagógicas y su teoría. Lugares conflictivos de la sociedad industrial. Insuficientes las vías educativas tradicionales.
Quintana (1984)	Ciencia de la educación social a individuos y grupos de la atención a los problemas humano-sociales tratados desde instancias educativas.
Colom (1987)	Tecnología de la Educación Social.
Etxeberria (1988, 2000)	Ciencia que trata los problemas socioculturales en su vertiente educativa. Facilita la comunicación, impulsa la participación y utiliza metodologías activas y busca la transformación social. Surgido y vinculado a la sociedad industrial (S.I.) Interviene cuando la S.I. potencial o realmente daña al hombre
Sáez (1997, 2006)	Mejora de determinadas personas y grupos. Formación y preparación de los profesionales. Campo pedagógico. Campo de conocimiento teórico. Trata de dar razón de ser a una profesión: Educación Social.
Riera (1998)	Educación social y bienestar social integral de las personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de su vida y circunstancias.
Pérez Serrano (2005)	Conocimiento, acción y técnica para la Educación Social de seres humanos normalizados y conflictivos.
Ortega (1999)	Ciencia de acción humana y pedagógica. Reflexión-disciplina científica. Considera, conceptúa e investiga la Educación Social.
Caride (2002)	Ciencia que fundamenta teórica y prácticamente en los procesos educativos en el marco de la acción e intervención social, con una doble y complementaria tarea: incentivar el papel educador de la sociedad y desarrollar el potencial socializador de la educación.
Planella y Vilar (2006)	Disciplina académica que tiene por objeto la Educación Social. Disciplina de las ciencias sociales. Profesión social.
Úcar (2006)	Ciencia teórico-práctica con estatus de científicidad poco consolidado y poco reivindicadora de la profesión.

*Fuente: Elaboración propia

22 M. Arroyo, *¿Qué es la Pedagogía Social?*, Vol: 34. N° 257. (2005): 12.

23 R. Rald, Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social. En: *Revista Bórdón*, Vol.: 36. N°251, 17-43.

24 J. M. Quintana, "Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación", en: *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. A. ESCOLANO y otros. (Madrid: Anaya, 1983), 97-104.

Tomando como referencia algunas de las reflexiones de los intelectuales citados y otras personales, podemos decir que: la PS es un campo de conocimiento pedagógico teórico, una disciplina científica – académica, una metodología,... en constante redefinición en función de cada contexto, momento, necesidad, etc., que tiene como objeto de estudio una práctica educativa que denominamos Educación Social, ejercida fundamentalmente fuera del marco escolar, aunque en los últimos años se evoca y trabaja en y desde la escuela.

Por otro, tiene el compromiso por incidir en el cambio social, en la mejora de las condiciones de las personas y grupos específicos en situaciones de dificultad o riesgo y/o de la población en general en una sociedad tan compleja y cambiante, especialmente cuando resultan insuficientes las vías educativas tradicionales, para la participación, prevención, formación, comunicación, integración,... Se encuentra amparada en los derechos humanos, abarcando todo el periodo de la existencia humana, desde la perspectiva de la “*educación a lo largo de la vida*”. Del mismo modo, es el marco referencial que da sentido a la dimensión profesional de la Educación Social.

5. La Educación Social

Siguiendo a Núñez, la Pedagogía Social es el marco teórico desde el cual podemos pensar las diversas cuestiones que atañen a la Educación Social.

Las definiciones del objeto de esta disciplina hacen referencia a la Educación Social. Aportaciones de diversos autores nos llevan a concluir que parece que hay un cierto consenso en considerar que tanto la vía histórica, como la analítica, unidas a la vía de la praxis²⁵, posibilitan la construcción del objeto de la Pedagogía Social de manera integrada y articularlas, puede enriquecer notablemente el estatuto epistemológico de la PS.

La Educación Social se considera como la dimensión práctica, profesional o “brazo operativo” de la Pedagogía Social. Empecemos el análisis con algunos planteamientos conceptuales:

25 Basadas en las tradicionales tres vías de construcción del conocimiento de Inkeles (1968).

Tabla N° 2: Algunas definiciones sobre la Educación Social

Autor/a	Definición de Educación Social
Franch y Martinell (1994)	Trata de ayudar a la persona a alcanzar su madurez social
Vara (1984)	Mejorar las relaciones entre los individuos Incidir en aquellas situaciones sociales que puedan optimizarse a través de una acción educativa.
Petrus (1997, 2006)	La Educación social es: Socialización, adquisición de competencias sociales, didáctica social, acción profesional socioeducativa cualificada, factor de prevención –control, trabajo educativo, paidocenos, educación extraescolar, formación política del ciudadano y, generador de nuevas demandas sociales. Acción frente a la inadaptación social Factor de cambio social Trabajo social educativo
Etxeberría (2000)	Educa la dimensión social de las personas Aborda la conciencia política Busca la integración y coordinación de las instancias sociales Campo de actuación profesional
García Molina (2003)	Justicia social Carácter político, ético y práxico profesional y socioeducativo
Saéz y García Molina (2003)	Praxis esencialmente mediadora y transmisora de cultura Es un tipo de práctica educativa y social
Saéz (2006)	Campo profesional
Fermoso (2003)	Aprendizaje social Depende de las costumbres, de las pautas, de las normas y del estilo de vida de cada sociedad en la que opera
Ortega (2005 ^a)	Es una forma de educación Objeto y ámbito de la Pedagogía Social Es el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción
Planella y Vilar (2006)	Praxis educativa Recoge la tradición de la educación de adultos, la educación especializada y la animación sociocultural Llevada a cabo por educadores/as sociales
R.D.1420/1991 ²⁶	Formación de un educador/a que actúa: Ambientes no escolares en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados Acción socioeducativa en ambientes naturales, inserción de jóvenes en la vida adulta, etc.

*Fuente: Elaboración propia

26 Real Decreto que establece el título universitario de Educación Social en España. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de octubre de 1991.

Una definición muy esclarecedora inicial es la que hace Ortega²⁷ la Educación Social es una forma de educación, que, a su vez, es el objeto y ámbito de la PS.

La Educación Social sería el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción, que se encuentra contextualizada en una sociedad específica, de acuerdo a la coyuntura en la que se presentan participa la conciencia política, representa un factor de cambio social...²⁸ Es también hoy una carrera universitaria y campo profesional ejercida por los/as educadores/as sociales, erigiéndose en la opción de mayor preferencia de acceso universitario en el área educativa y que, cada vez, se va consolidando en el mercado de trabajo, donde los colegios profesionales de educadores sociales tienen un papel destacado. En definitiva, la PS y la ES son una concepción y una acción cambiante, abierta, en constante redefinición en función de cada contexto, transformadora de realidades que son susceptibles de reflexión, estudio, atención y actuación socioeducativa.

6. Ámbitos de la Pedagogía y de la Educación Social

Los ámbitos, escenarios o campos en los que se desenvuelven la PS y la ES son sumamente amplios y dependen del momento histórico, de las características de cada lugar en el que se lleva a cabo,... Resulta una propuesta amplia en el que se aborda tanto los contextos “normalizados” como en aquellos que presentan alguna dificultad, dentro y fuera del marco escolar-institucional, interpelados por los nuevos problemas del milenio y del espacio en las que se sitúa. Existen numerosas clasificaciones que dan cuenta los mismos, pero los ámbitos que se observan en la siguiente tabla han sido los históricos o considerados también como los tradicionales y básicos.

Tabla N° 3: Ámbitos o pilares básicos en Pedagogía y Educación Social

Autor	Campos
Senent (2003)	Educación especializada y Animación sociocultural
	Educación especializada Animación sociocultural
Sarramona y Úcar (1988)	Formación laboral
Gómez Serra (2003)	Educación de adultos

27 J. Ortega Estevan, “Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela”, en: *Revista de Educación*, N. 336 (2005):114.

28 L. Pantoja Vargas y F. Añaños Bedriñana, “Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas”, en: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, No. 17. (2010):12.

Congreso (1989)	Educación especializada Animación sociocultural y pedagogía del ocio Animación socioeconómica Formación ocupacional Educación de adultos
Yubero (1996)	Educación especializada Animación sociocultural Educación de adultos
R.D. 1420/1991 ²⁹	Educación no formal Educación de adultos (incluido la tercera edad) Inserción social de personas inadaptadas y minusválidas Acción socioeducativa

Fuente: elaboración propia

Los dos últimos campos (*inserción social-acción socioeducativa*) del R.D. 1420/1991, que contiene las directrices que un/a educador/a social debe obtener para conseguir el grado, son planteamientos que ya implícitamente indican la función y objeto de la Pedagogía-Educación Social.

La Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados³⁰ realizó una clasificación compleja de los ámbitos donde trabaja el/la educador/a, combinando el tipo de población, el tipo de equipamiento, el tipo de entidades y tipo de intervención.

Tabla N° 4: Clasificación de los ámbitos de acción de la Educación Social

Criterio	Población y tareas
Tipo de población	- Población tipificada como más marginada - Población en general - Entidades que intervienen en el marco de la educación especial
Tipo de equipamiento	- Cerrado - Semiabierto - Abierto
Tipología institucional	- Públicas - Privadas
Tipo de intervención	- Planificación de programas de actuación general en el seno de equipos interdisciplinarios - Elaboración de planes de trabajo individualizados - Tareas de coordinación, supervisión - Intervención en procesos comunitarios - Trabajo de relación directa y continuada

* Fuente: Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados ³¹

29 RD (1420-1991), 54.

30 F. Etxeberría, *Políticas educativas en la Unión Europea*. (Barcelona: Ariel, 2000), 232.

31 Etxeberría, *Políticas educativas*, 234.

Teniendo como referencia los escenarios básicos, así como los demás ámbitos de la Pedagogía y de la Educación Social, expresados en la revisión bibliográfica y en análisis propios se plantea el siguiente cuadro:

Tabla N° 5: Ámbitos o escenarios de la Pedagogía y de la Educación Social

Campos genéricos	Campos Específicos
Educación especializada	Marginación / exclusión, Pobreza y desigualdad social, Inadaptación, Delincuencia, Corrupción, Conflicto social, Medio Penitenciario, Transeuntismo (calle), Prostitución, Violencia y maltrato, Discapacidad, Discriminación de género, Minorías étnicas, Fenómenos migratorios, Adicciones y Toxicomanías (drogodependencias), Menores vulnerables (en riesgo, desamparo o en conflicto), etc.
Animación socioeconómica	Formación laboral y ocupacional, Inserción socio-laboral, Cooperación para el desarrollo, Desarrollo comunitario, Turismo social y ecológico, etc.
Animación sociocultural	Educación para el desarrollo, Pedagogía/Educación para el ocio y el tiempo libre, Educación del deporte, Educación cívica, Educación socio-ambiental, Gestión y difusión cultural, etc.
Educación de adultos	Educación permanente y de adultos Educación de personas mayores, Educación intergeneracional, etc.
Campos emergentes	Educación para la salud, Educación intercultural, Educación multimedia, Educación de la inteligencia emocional, Educación familiar: mediación social y familiar, Educación para la ciudadanía, Educación para la paz, Educación para la igualdad (género y otros colectivos), Educación social escolar, Educación para el arte, Educación social penitenciaria, etc.

*Fuente: Añños, F. (2012).

La tabla no sólo resume los ámbitos de la Pedagogía y de la Educación Social, sino que las redefine, a tenor de las nuevas reflexiones y propuestas tanto en el ámbito teórico como desde la praxis, sin perder el referente de la *educación definida a lo largo de la vida*. Por otro, se puede observar que los problemas, las deficiencias, las desigualdades, las situaciones alarmantes, la marginación-exclusión, etc., se trataron y hoy se siguen abordando desde la Educación Especializada, una vertiente que rige con fuerza y orienta la mayor parte de las energías y recursos. No obstante, se abre paso, con gran fuerza, también, los enfoques más “normalizados” o la acción hacia colectivos que en principio no tienen una problemática especial, en el que se busca su dinamicidad, su promoción, su participación activa, etc.

Sin embargo, siendo conscientes que aún tiene limitaciones, debido a la complejidad de los hechos, fenómenos, personas o grupos, muchas de las áreas pueden solaparse, situarse dentro o en marco de otros o ubicarse en varios; encontrándonos nuevamente ante la estrecha interrelación de los problemas o de las vivencias, poniendo en evidencia la necesidad de un abordaje igualmente global e interdisciplinar.

7. Las políticas, los servicios sociales y la acción socioeducativa

Políticas y servicios sociales

Los servicios sociales en favor de los necesitados se iniciaron de forma voluntarista, como una manera de caridad o de asistencia social, con frecuencia matizada por ideales filantrópicos y/o religiosos, llegando a evolucionar hacia la prevención de la marginación, entendida como promoción genérica del bienestar social. El cambio de concepción, desde la perspectiva del Bienestar Social y el Estado Social y de Derecho, ha supuesto una nueva organización de la asistencia social. Implicó erradicar una organización no profesionalizada y consolidar una política de servicios sociales. En esta organización la profesionalización resulta fundamental, porque implica exigencia profesional y social de los servicios sociales³².

Mediante el desarrollo del Estado de Bienestar se producen transformaciones significativas, por ejemplo, se establecen servicios públicos, simultaneados con las prestaciones que se proporcionan desde la iniciativa privada y/o comunal, ejercidos mediante el desarrollo de una función laboral, que cuenta con una formación académica universitaria específica.

32 M. March y C. Ortega, “Una propuesta de intervención socioeducativa de carácter territorial para la tercera edad”, en: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N. 12, (1995):55-68.

Este impulso³³ ha supuesto una potenciación de los derechos sociales, quedando en segundo plano posturas de beneficencia y pasando a primer plano la justicia por delante de posturas caritativas, pero también ha supuesto un estado de confusión a la hora de demandar prestaciones sociales, pues se observa en los servicios sociales una proliferación de nominaciones referidas a los agentes profesionales que actúan en ellos que viene a complicar la comprensión que cada figura tiene de sí misma y también el papel que corresponde a cada cual en las diversas circunstancias y programas.

En sus orígenes la Pedagogía Social también ha estado vinculada a las prácticas de asistencia a la población realizadas por instituciones de benevolencia o caridad, especialmente la Iglesia Católica, pero, tras la segunda guerra mundial, es el Estado de Bienestar junto a las corrientes educadoras redefinen y asumen esas responsabilidades como parte de sus obligaciones, en el afán de garantizar a la población unas prestaciones y servicios básicos.

A partir de entonces se desarrollan las políticas sociales que se han concretado en los Servicios Sociales, en los que los/as educadores/as sociales han iniciado y ahora tienen mayor presencia en la atención de los problemas socioeducativos o en los distintos campos de actuación de la Pedagogía y de la Educación Social. En definitiva, en palabras de Olmos, el rol del Estado hoy será el de pensar una política educativa que reconozca que la educación es un derecho humano, un derecho social y en tanto tal, una responsabilidad del Estado.³⁴

Uno de los temas de más importancia en las políticas sociales de los países desarrollados, y de España entre ellos, es el de la atención a la población, que adquiere una especial relevancia por ser el centro de grandes debates por su impacto en temas como la sanidad, en el gasto farmacéutico, los cambios sociales y familiares, las pensiones, la inmigración, el desempleo y otros asuntos de actualidad.

El mandato constitucional español determina que los poderes públicos garantizarán el bienestar de los ciudadanos, promoviendo un sistema de servicios sociales que atenderán los problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio.

La atención de las necesidades básicas de las personas se brinda a través de los Servicios Sociales, dentro de la política del Ministerio de Trabajo y Asuntos

33 Bedmar, “*Introducción a la Pedagogía Social*”, 12.

34 L. Olmos, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 48. (2008):182.

Sociales, así como a través de las correspondientes Consejerías en las Comunidades Autónomas³⁵. La satisfacción de las necesidades básicas de la población se encamina a que se realice participando en los beneficios del desarrollo social, el derecho a la propia individualidad, la participación social comunitaria, la independencia para elegir prestaciones y tiempo de ocio, la asistencia, etc.

La acción-intervención socioeducativa

Las actuaciones socioeducativas, de acuerdo a Pantoja y Añaños³⁶, dependen de diversos factores, entre otros, de la interpretación ideológica que se haga del problema, de la forma de entender lo que es la Educación Social, en donde pueden primar criterios puristas o más bien flexibles de acuerdo al contexto, o puede ser concebida como realidad entera e indivisible o más bien como un continuum.

En los procesos de intervención-acción educativa, propios de la Pedagogía y de la Educación Social, hay un principio paradigmático que afirma que antes de actuar es necesario conocer³⁷. Sólo a partir de este conocimiento se pueden plantear con sentido realista y respetuoso los cambios a lograr, las estrategias para conseguirlos, la duración del proceso de intervención, los instrumentos a emplear, los indicadores de evaluación, etc.

De acuerdo con este principio, la Pedagogía Social normativamente exige “diagnosticar” y “evaluar” la situación actual de la sociedad, pues tal conocimiento permitirá plantear un marco teórico que justifique la actuación educativa y la respuesta práctica acorde a la situación real de los grupos humanos a los que se dirige tal intervención educativa social.

Comprender la interacción contextual significa, por un lado, conocer a fondo sus necesidades, sus potencialidades, sus metas, sus medios, estructura, programas de acción,... y por otro, promover cambios desde dentro para adaptarse a las nuevas necesidades o demandas sociales.

El análisis de la realidad social actual resulta de utilidad para reconocer las recientes transformaciones ocurridas en la teorización social como consecuencia de los nuevos movimientos sociales y de los estudios culturales,

35 Comunidad Autónoma: es una entidad territorial que, dentro del mandato constitucional de España, está dotada de autonomía legal y competencias ejecutivas, así como de administrarse con sus propios representantes. Existen 17 Comunidades y 2 Ciudades Autónomas.

36 Pantoja, “*Actuaciones socioeducativas*”, 12.

37 Es lo que la metodología de la Educación Social denomina como estudio-análisis de la realidad o como diagnóstico de la realidad.

unidos a las nuevas reflexiones provocadas desde el postmodernismo, que están ejerciendo su influencia en el campo del currículum. A la vez, los fuertes cambios sociales que están ocurriendo hoy exigen nuevas respuestas desde el campo del conocimiento disciplinar. Desde la Pedagogía Social han de producirse investigaciones, autoevaluaciones,... y reflexiones que aborden estas nuevas condiciones a la luz de las emergentes teorizaciones producidas también en otros campos.

No obstante, a pesar de lo expuesto hasta este punto, la Educación y especialmente la Educación Social, tal como se entiende en su sentido teórico y práctico, tampoco puede encerrarse en los límites que le marcan la realidad o el postmodernismo y la globalización. Es cierto que la Pedagogía Social ordena que primero se debe diagnosticar la situación antes de intervenir educativamente, pero no es menos cierto que ese principio normativo tiende a encerrar a la educación en unos límites impuestos que no tienen por qué ser buenos en su cabalidad.

Es en este contexto en el que afirmamos que la Pedagogía Social debe ser una especie de metateoría, con un sentido de superación de los límites de la realidad, sobre todo cuando se trata de intervenciones educativas dirigidas a individuos o grupos que viven bajo los efectos abrumadores y salvajes de las nuevas formas de organización mundial, ambientes desestructurados, la pobreza o la exclusión,...

Conclusión

La Pedagogía Social se considera una ciencia de carácter teórico-práctico, situada en la confluencia de lo educativo y lo social, al mismo tiempo es prescriptivo y normativo, por ocuparse de temas formativos. Es una *ciencia teórica*, puesto que pretende el conocimiento sistemático de las realidades que constituyen su objeto de estudio, la Educación Social; también es *práctica o tecnológica*, ya que aplica los conocimientos científicos a la resolución de problemas prácticos y tiene su metodología de intervención, está concretada en programas y proyectos individuales y de grupos; y es *normativa* porque dota a la acción educativa de principios y normas para el logro de determinadas finalidades sociales.

En los últimos tiempos el desarrollo de las Ciencias de la Educación ha sido notable, “no sólo desde la perspectiva de la vertebración de los conocimientos educativos, a partir de la investigación, la reflexión y la acción, sino también desde la perspectiva del desarrollo profesional y social de la educación en todas

sus dimensiones y niveles”, como afirman³⁸, en cuyo proceso se incluye la Pedagogía Social.

Un horizonte esperanzador exige un nuevo humanismo, en el que se compartan valores y destino común. La actual profesión denominada Educación Social, cuya matriz esencial es la Pedagogía Social, se convierte en la esperanza educativa, la vía para conquistar un futuro mejor y más digno, no sólo de los excluidos y de los colectivos con alguna problemática social, sino, también, de animación, promoción, etc., en este mundo postmoderno y globalizado. En otras palabras, la Educación Social no se agota con la consecución de la meta de la superación de la pobreza o la exclusión.

En línea de lo anterior, si se plantea una Educación Social exclusivamente para él “aquí y ahora”, una especie de ropaje “ad hoc” -a raíz del diagnóstico/ análisis/hecho-, se corre el riesgo de encerrar al ser humano³⁹ en los propios límites del error, consistente en la defensa de que las personas, para ser felices, tienen que socializarse-adaptarse a los cánones de vida impuestos por los sistemas o grupos que generan la situación actual. Hecho que contradice el sentido de la Educación Social que debe ser liberadora del ser humano, de sus carencias y limitaciones, de su libertad a lo largo de la vida, es decir, estamos hablando de la dignidad humana.

Desde esa perspectiva, si pretendemos una sociedad más justa e igualitaria, de acuerdo a Sánchez Blanco⁴⁰ en referencia al marco educativo institucional, han de desarrollarse proyectos emancipadores y con continuidad en el sistema educativo, y cuya política sustentadora sea denunciar la injusticia, accionar reflexiva y críticamente contra las desigualdades sociales y, consecuentemente, construir democracia.

Bibliografía

- Añaños, Fanny. “Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz.” *Convergencia*, N° 59,13-41. (2012).
- Arroyo, M. *¿Qué es la Pedagogía Social*. Vol.3: N° 257(1985).
- Bedmar Moreno, M. y F Añaños Bedriñana. *Introducción a la Pedagogía Social / Educación Social. Colección Educación Social N° 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

38 Pantoja, “*Actuaciones socioeducativas*”, 9.

39 Los excluidos fundamentalmente, pero también individuos que viven en la “normalidad”.

40 B. Sánchez Blanco, “En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51. (2009):33.

- Caride, J. A. "La Pedagogía Social en España". En: *La educación en tiempos de incertidumbre: la respuesta de la Pedagogía Social*, editado por V. Núñez. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Colom, A. J. et al. *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 1987.
- Congreso sobre la Educación Social en España. *Actas del Congreso*. Madrid: MEC/CIDE, 1989.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, 1997.
- Etxeberría, F. *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad de País Vasco, 1988.
- Etxeberría, F. *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Fermoso, P. "¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?". en: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N°10 (2003).
- Franch, J. y A. Martinell. *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona: Paidós, 1994.
- García Molina, M. *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson, 2003.
- Gramigna, A. *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando editore, 2003.
- Hernández, J. "Metodología del trabajo social en Europa. Visión de conjunto y análisis crítico". En: *Documentación Social*. 1987, 69, 87-108.
- Inkeles, A. *¿Qué es la sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión*. México: Uteha, 1968.
- Luzuriaga, L. *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada, 1968. (Reedición) Madrid: Ciencias de la Educación, Preescolar y Especial, 1993.
- March, M. y C. Orte. "Una propuesta de intervención socioeducativa de carácter territorial para la tercera edad". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, No. 12. (1995):55-68.
- Natorp, P. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura, 1913. (Reedición), Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Núñez, V. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Olmos, L. "Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 48. (2008):182.
- Orte, C. y M. Marh, *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres, 1996.
- Ortega Estevan, J. *Educación social especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Ortega Estevan, J. "Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela", en: *Revista de Educación*, N° 336 (Monográfico) (2005a).
- Pantoja Vargas, L. y Añaños Bedriñana, F. "Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, No. 17. (2010): 12.

- Pérez Serrano, G. "Presentación", en: *Revista de Educación*, No. 336, monográfico sobre Pedagogía/Educación Social. (2005).
- Petrus, A. "Servicios Sociales y Pedagogía Social. Reflexiones epistemológicas sobre el Trabajo Social". En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N° 3. (1988).
- Petrus, A. *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1988.
- Petrus, A. "La realidad de la praxis del educador social". En: *Educación Social. Formación, realidad y retos*, editado por Fanny Añaños Bedriñana. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- Quintana, J. M. "Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación". En: *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*, editado por A. Escolano y otros. Madrid: Anaya, 1983.
- Quintana, J. M. *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson, 1984.
- Rald, R. *Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social*. Bordón: 1984.
- Riera, J. *Concepto, Formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres, 1998.
- R.D.1420/1991, que establece el título universitario de Diplomado en Educación Social. BOE de 30 de agosto de 1991.
- Sáez, J. "La construcción de la Pedagogía Social". En: *Pedagogía Social*, editado por A. Petrus (coord.). Barcelona: Ariel, 1997.
- Sáez, J. "La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social". En: *La pedagogía social en la sociedad de la información*, editado por J. Planella, J. Vilar. (Coords.), A. Pié Balaguer, J. Sáez y X. Úcar. Barcelona: Editorial UOC, 2006.
- Sáez, J. y M. García Molina. "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. No. 10 (2003).
- Sanchez Blanco, B. "En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51(2009).
- Úcar, X. "El por qué y el para qué de la Pedagogía Social". En: *La pedagogía social en la sociedad de la información*, editado por J. Planella, J. Vilar (Coords.), Balaguer, J. Sáez y X. Úcar. Barcelona: Editorial UOC, (2006).
- Unesco. *Tesaurus de la UNESCO*. París: UNESCO, 1995.
- Vallespir, J. et al. *Estudi sobre la població d'origen magrebí a Mallorca*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, 1993.
- Vara, A. "Estructura socioeconómica y educación". *VII Congreso Nacional de Pedagogía*. Santiago de Compostela: 1984.



Alumnado de tercero de Educación Social de la Universidad de Granada, presentando por pequeños grupos los resultados del diagnóstico de la realidad de un campo concreto de acción y su respectiva propuesta de intervención socioeducativa

PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS IDENTIDADES EN UN POSGRADO

Hilde Eliazer Aquino López¹
Centro Universitario de los Valles
Universidad de Guadalajara- México

Introducción

Finalizar los estudios de posgrado con frecuencia implica para los egresados una serie de reposicionamientos en los ámbitos laboral y familiar. La identidad que han interiorizado se enfrenta a nuevos marcos referenciales lo que lleva a constantes resignificaciones. En el presente artículo se presenta la indagación realizada con una cohorte generacional de un posgrado para referenciar los procesos identitarios desarrollados en su formación doctoral y su posterior reinserción laboral. Se inicia presentando referencias teóricas acerca de la identidad asumiendo la postura que la define como una construcción dinámica en constante redefinición.

Enseguida se presenta la metodología de trabajo, la reconstrucción de la trayectoria laboral de los egresados del posgrado, referida en tres ejes dimensionales: familiar, escolar y laboral. Se construye la representación de “Doctor” a partir de dos tipos de procesos identitarios: los actos de atribución y los de pertenencia. En forma posterior se describen la transacción entre las identidades heredadas y las identidades pretendidas a partir de la nueva posición que asumen los Doctores. Finalmente se presentan los contextos objetivos en

1 Profesora de Educación primaria (Escuela Normal de Jalisco) Licenciatura en Educación Preescolar Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141^a. Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Doctorado en la Universidad La Salle (Guadalajara) programa Interinstitucional. Dos estancias pos-doctorales financiadas por CONACYT en el Doctorado en Educación del CUCSH de la Universidad de Guadalajara.

que se reincorporaron los egresados del Posgrado estudiado y las conclusiones al respecto.

1. *Identidad(es)*

Se reconoce la diversidad de posturas que definen la identidad, entre otras; se asume como una compleja configuración en constante resignificación, a partir del encuentro con los “otros” significativos, sean otros sujetos u otras instituciones. Siguiendo a Gleiser² y Vargues³ la identidad se encuentra en una constante secuencia de construcción, deconstrucción, reconstrucción, en un proceso autorreflexivo y de identificación, una acción sobre el mundo social y el mundo de vida. La acción constructiva que el individuo realiza interiorizando elementos simbólicos externos (dados por las estructuras sociales y los “otros” individuos) incorporándolos a su propia subjetividad para después transmitirla al mundo exterior dentro de un universo simbólico y momento determinado.

Esta construcción-deconstrucción implica la interacción entre los mundos: social, simbólico e intersubjetivo de los sujetos. El mundo social provee de un marco referencial que regula las acciones de los sujetos (estructuras normativas), como todo campo social a su interior se establecen relaciones de poder y dominación entre los agentes que lo conforman. El mundo simbólico, presenta el cuerpo de tradiciones en las que se integran un gran número de definiciones de realidad. “El mundo intersubjetivo es el espacio donde se dan las interpretaciones que el individuo realiza del mundo social en el que se desarrolla y que comparte con otros sujetos”⁴.

La identidad en su dimensión intersubjetiva implica un diálogo permanente entre creencias, deseos, emociones, valoraciones-estéticas, morales y/o cognitivas, estados de ánimo y biografía y el mundo que rodea, conformándose en un devenir constante de construcción y reconstrucción⁵. Para que el significado subjetivo de la propia identidad pueda armonizarse con el significado atribuido

2 Marcela Gleiser Salzman. *Identidad, subjetividad y sentido de las sociedades complejas* (México: FLACSO, 1997), 146.

3 Luis A. Varguez. *Identidad, Henequén y Trabajo. Los desfibradores de Yucatán* (México: Colegio de México, 1999), 310.

4 Peter L. Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad* (Argentina: Amorrotu editores, 1983), 56.

5 G. Garabito Ballesteros, *El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo* (México: Congreso Querétaro, UAM, 2009) www.iztapalapa.uam.mx/amet/congresoqueretaro/programa_mayo17.ppt.extraído (consultado el 7 de marzo de 2010).

por la sociedad, requiere ser ubicado en el marco del universo simbólico⁶, todo ello regulado por un marco normativo (mundo social).

2. Estrategia metodológica

El posgrado de esta investigación cuenta con cuatro generaciones egresadas, la segunda de ellas es justamente la 2002-2005. Como seguimiento de egresados este estudio tuvo como propósito fortalecer la autoevaluación del posgrado para conocer la efectividad de los procesos formativos experimentados en el posgrado y su (re) inserción laboral. Se realizó por medio de acercamientos sucesivos gradualmente más focalizados (de la cohorte en general a sujetos específicos), a través de entrevistas semi-dirigidas referidas a tres ejes dimensionales: familiar, escolar y laboral. La entrevista es un instrumento de documentación histórica que coadyuva a confrontar el pasado de un individuo con la reconstrucción verbal que él hace en el presente⁷ ya que las identidades no son inamovibles, sino que se resignifican, posibilita dar cuenta de estas dinámicas. Las entrevistas focalizadas se desarrollaron con egresados que laboran en: instituciones universitarias tanto en la Zona Metropolitana de Guadalajara como en el área rural de Jalisco y en el estado de Michoacán. Dos de ellos son varones y una de ellos mujer.

En la entrevista general se siguieron dos dimensiones de análisis: el eje relacional que ubica las dimensiones “espaciales” de las relaciones sociales, se recuperan las instituciones en las que interactuaron en su papel como espacios de socialización de formas simbólicas y significados. Un segundo eje denominado biográfico que está conformado por las dimensiones temporales o etapas de vida⁸.

En las entrevistas focalizadas a partir de los testimonios de los egresados se recuperaron los juicios, los valores, las creencias presentes en sus afirmaciones, que dan cuenta de las resignificaciones que han tenido lugar en ellos a partir de su formación en el posgrado y su posterior incorporación laboral, puesto que los individuos piensan, perciben y recuerdan en función de “quien” creen ser y del sitio que creen tener en el mundo”⁹.

6 Gleiser, “*Identidad, subjetividad y sentido de las sociedades complejas*”, 34.

7 L. Loeza Reyes “Identidades políticas: el enfoque histórico y el método biográfico”, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, Vol: enero-junio (2007): 115.

8 Claude Dubar, “El trabajo y las identidades profesionales y personales”, *Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo*, Vol: año 7, No. 13, (2001): 5-16.

9 St. Fiske y Se.Taylor. *La cognición social* (New York, Reading, Mass, Addison-Wesley Pub. Co, 1984): 4.

3. Resultados

Giménez¹⁰ afirma que las experiencias similares de vida generan ciertas estructuras mentales a las que se denominan representaciones sociales, esquemas o redes de elementos cognitivos fuertemente interconectados que representan conceptos genéricos, almacenados en la memoria, esto es la forma interiorizada de la cultura.

Por lo tanto la pertenencia social implica compartir aunque sea parcialmente los modelos culturales (de tipo simbólico-expresivo) de los grupos o colectivos en cuestión. La construcción del sentido surge en la interacción, por ello la identidad constituye un elemento vital de la vida social, las interacciones dentro de un grupo suponen la autopercepción de su identidad y la adjudicación de un sentido a sus acciones por los actores.

La cohorte seleccionada presentaba itinerarios biográficos y escolares heterogéneos el posgrado proporcionó un espacio físico con un sistema cultural en donde a partir de las interacciones entre los diferentes actores, los estudiantes socializaron, significaron y dieron sentido a su formación como Doctores en Educación.

En la identidad se articulan dos tipos de procesos identitarios: los actos de atribución, es decir la identidad dada por otros o “identidad virtual” y los actos de pertenencia que expresan el tipo de individuo se quiere ser, es decir la identidad para sí o “identidad real”, esta articulación se entiende como una negociación entre los demandantes de identidad y las ofertas de identidad.

En los testimonios de los Doctores podemos encontrar estos actos de atribución, en las percepciones de los “otros”. La renegociación de un significado se observa mediado por las normas y reglas:

De los requerimientos de los mercados laborales, es decir, la Universidad (...) acepta para su ingreso, a maestros y doctores, pero obviamente favorece que sean doctores, los ingresos, a PROMEP, al SNI tienen implicaciones de que uno sea doctor, las redes internacionales de trabajo te piden que seas doctor; el aspecto social ahí está y eso es lo que me ha brindado (S1).

Los “otros” significativos son aquellos que los sujetos recuerdan y mencionan, puesto que su discurso les llevó bien a una aceptación de un hecho o a una confrontación con su propia versión, los docentes del Doctorado

10 Gilberto Giménez II “Cultura e identidades” en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Gilberto Giménez, (Tlaquepaque: coedición ITESO-CONACULTA, 2007), 56.

emergen como figuras de autoridad que enunciaron los rasgos deseables, las competencias que tendrían que desarrollar, las funciones a desempeñar, estos profesores presentaban a los estudiantes la mirada del “legitimador”. El marco social gira en torno al perfil de egreso enunciado en el posgrado, como una representación ideal del “Doctor en Educación” que fue asumida de manera diferenciada por los estudiantes. Esta interiorización posibilita el desarrollo de actos de pertenencia congruentes con la versión asumida.

En el cruce de las diferentes versiones de ser “Doctor” se enfatizó que: realiza investigación “seria”, resuelve problemas, conoce a partir de la investigación, está sujeto a evaluación constantemente, a la vez que el grado proporciona una “posición social” un estatus al brindar las “credenciales” para ser elegible miembro de ciertos grupos legitimados por los certificadores, como al reconocerle parte de un símbolo reconocido socialmente, “Ya cuando ven que uno tiene esa formación, como que los espacios para el trabajo, todo eso como que se mejoran en función de la calidad de doctor que uno tiene” (S3). El *estatus* de “Doctor” para algunos egresados implica una sensación de alejamiento del grupo académico con el que se interactúa, que al ser concientizado lleva a una toma de postura;

No hay digamos ni un intento de alarde de la diferencia que pueda existir entre mí y mis alumnos por ejemplo que son de licenciatura, no lo utilizo con esa carga emotiva de que me signifique algo, una diferencia entre todos los seres de la tierra y lo que yo hice, no, hay una satisfacción pero no hay una creencia de que soy un extraterrestre (S2).

El desfase entre la versión personal y la institucional del grado de Doctor suele generar conflicto. Porque no me percibo en el trabajo como Doctor, me puedo autodefinir en ciertos momentos como docente, y en ciertos momentos como investigador, entonces la pregunta que ni siquiera me la he planteado, pueda tener una respuesta, no me siento doctor pues, me puedo percibir docente o investigador; pero insisto, mucho está en la parte de cómo se autodefine uno (S1).

4. El punto de partida

El 100% de los egresados de la generación 2002-2005 ingresaron a sus estudios de formación inicial universitaria entre los años 1980 a 1990 (el 88% en Universidades Públicas) durante esos años se experimentó una expansión en la educación superior que tuvo como prioridad apoyar a las clases populares para su ingreso y permanencia en la institución. Proviene de familias que en su mayoría (88%) no contaban con estudios universitarios, por lo que no pudieron heredar a sus descendientes un capital cultural legitimado por un título, sin

embargo contaban con la firme “creencia” de que el estudio de una profesión elevaría la calidad de vida de sus hijos:

Habría que estudiar más precisamente las causas de las razones que determinan estos destinos excepcionales, pero todo hace pensar que se las puede encontrar en las singularidades del medio familiar (...) esas familias presentan una situación cultural original en la medida en la que proponen una esperanza subjetiva más intensa de acceder a la universidad¹¹.

En esta generación fueron los padres y madres las personas que los impulsaron para buscar una constante formación y superación laboral, a partir de diversas estrategias: palabras de aliento, demandas de esfuerzo, de obligarles a continuar formándose, les llevaron a adquirir el “gusto” por la escuela. Se podría denominar esta cohorte como “esforzados” ya que parten de un grupo familiar que no presenta un capital relacional que les facilite su incorporación o permanencia en los estudios universitarios y de posgrado, sin embargo les proporciona un sustento económico, afectivo (confianza en su capacidad) y disciplinario que les posibilita incorporarse con éxito a los estudios superiores. El apoyo se brindó sin hacer diferencia por el género de sus hijos. Estos progenitores asumieron como sinónimos la formación profesional con una calidad de vida más alta.

La identidad se construye en la articulación de las categorías y posiciones sociales heredadas de una generación a otra (de acuerdo a la historia y tradición familiar) con las estrategias identitarias desarrolladas en las instituciones (de formación, laborales), en esta negociación de categorías los sujetos pueden resignificar y transformar las atribuciones identitarias condicionadas por la trayectoria familiar.

En las transacciones realizadas entre la identidad heredada y la “identidad pretendida” que se constituye a partir de la nueva formación recibida, suele mediar el conflicto y se objetiva en diversas acciones u omisiones, una de ellas es la denominada “negación de origen”

Entre las necesidades rechazadas o transfiguradas está en principio la vinculación con un medio social, los estudiantes se suelen poner de acuerdo para eludir la simple referencia a la profesión de sus padres, sea cual fuese¹².

11 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003), 43,44.

12 Bourdieu, “*Los herederos, los estudiantes y la cultura*”, 61.

En esta generación el 44 % omitió el responder el nivel escolar y/o la profesión de sus progenitores. La confrontación con un medio escolar o laboral que implica el desarrollo de una nueva forma de relacionarse, de interactuar y la adopción de nuevas tradiciones, costumbres, lenguaje, para identificarse con el nuevo contexto cultural, lo que lleva al sujeto a una renegociación intersubjetiva esto es una resignificación del vínculo de origen.

Las expectativas laborales desarrolladas por un individuo se encuentran altamente condicionadas por la profesión u oficio familiar, puesto que conforman el *habitus* del grupo social de pertenencia. Sin embargo las profesiones, empleos y oficios familiares no se asumieron por los egresados, sus expectativas acerca de sí mismos en un primer momento no estaban totalmente perfilado, fue a partir de las interacciones con las instituciones escolares y laborales que cada uno decidió estudiar un Doctorado.

Se deja de lado la “identidad heredada” y se conforma una nueva figura identitarias, “la identidad pretendida” esta transición se ha denominado transacción biográfica¹³. En este transitar por instituciones escolares se verifica una resignificación del hacer, de las expectativas y de la identidad¹⁴, nombra como estrategias identitarias aquellas que se construyen a partir de la articulación de transacciones objetivas y subjetivas. Las transacciones objetivas se observan en el eje relacional, en los diferentes territorios (instituciones escolares o laborales) en que se interactúa.

Las transacciones subjetivas se perciben en el reconocimiento de la familia a su nueva identidad como Doctor(a) es una fuente de profunda satisfacción, se sienten valorados por su núcleo familiar, quienes expresan su valoración con frases como “despierta orgullo”, “es un modelo” “causa buena impresión”.

Resultó notoria la diferencia en el apoyo familiar proporcionado a los egresados de esta generación de acuerdo al género, los varones relataron una total “dispensa” de labores en casa, en el cuidado de los hijos o en los aportes económicos, lo que proporcionó a los Doctores la tranquilidad para que continuara estudiando el doctorado. Por su parte las Doctoras en forma paralela a sus estudios en el posgrado continuaron proporcionando atención materna a sus hijos (acompañamiento en tareas y cuidados), en sus respuestas se puede percibir la culpa por “distraerse” de los cuidados maternos por los estudios del Doctorado, esta actitud no se observa en sus colegas masculinos.

13 Loeza, ““Identidades políticas: el enfoque histórico y el método biográfico”, 127.

14 Dubar, “*El trabajo y las identidades profesionales y personales*”, 45.

La realidad de las relaciones estructurales de dominación sexual se deja vislumbrar a partir del momento en que se observa, por ejemplo que las mujeres que han alcanzado puestos muy elevados (ejecutivas, directoras generales del ministerio, etc.) tienen que “pagar” de algún modo su éxito profesional con un “éxito” menor en el orden doméstico (divorcio, matrimonio tardío, soltería, dificultades o fracasos con los niños, etc.) y en la economía de los bienes simbólicos¹⁵.

Para los Doctores la familia se ajustó a sus necesidades, para las Doctoras ellas tuvieron que ajustar sus necesidades formativas al cumplimiento de sus “obligaciones familiares”, además de manejar sus sentimientos de culpa por hacerlo.

La posesión de un fuerte capital cultural no basta por sí solo para dar acceso a las condiciones de una verdadera autonomía económica y cultural respecto de los hombres (Bourdieu¹⁶).

La reproducción de estructuras tradicionales, de estereotipos que limitan la participación, la formación de la mujer en espacios académicos, frecuentemente es propiciado por la propia mujer, que ha internalizado ese *habitus* esa forma de ver y percibir la realidad, que se ha acostumbrado a percibir como natural estas demandas sociales de doble esfuerzo para la mujer, por ello el sentimiento de culpa.

Estos principios se transmiten en lo esencial de cuerpo a cuerpo, sin necesidad de la conciencia y del discurso, escapan en buena parte a la presión del control consciente y a través de ahí a las transformaciones o a las correcciones (Bourdieu¹⁷).

Es precisamente la condición de no conciencia lo que lleva a una aceptación acrítica de esta condición por parte de las afectadas. Respecto a sus hijos la preocupación principal de los egresados de esta cohorte, es la calidad de vida que desarrollen; las expectativas acerca de la formación de sus hijos se corresponden con los intereses particulares de cada Doctor, con aquello que en su propia trayectoria de vida les resultó efectivo para permanecer laboralmente con éxito.

La generación anterior se preocupó por enfatizarles a los Doctores la importancia de lograr un título universitario para elevar sus condiciones de

15 Pierre Bourdieu. *La dominación masculina*, (Barcelona: Anagrama, 2000), 131.

16 Bourdieu, “*La dominación masculina*”, 132.

17 Bourdieu, “*La dominación masculina*”, 119.

vida, ahora ellos se abocan a proporcionar las mediaciones necesarias para que sus hijos logren mejores condiciones de vida: la capacidad para solucionar problemas, la autogestión y toma de decisiones responsable y la disciplina.

Las expectativas a futuro de los Doctores son: realizar investigación, consolidar redes de investigación, desarrollar una docencia de calidad, se asumen dentro de una dinámica de exigencia que les demanda formación continua.

5. El posgrado un espacio de encuentros y resignificaciones

Al reconstruir las trayectorias escolares de los miembros de la cohorte 2002-2005 del Doctorado en educación, resulta evidente que han desarrollado procesos de formación continua de manera constante, el 22% obtuvo reconocimientos como estudiantes destacados.

La mayoría de los miembros de esta cohorte (55%) tenían entre 40 y 50 años de edad al cursar el posgrado mientras que el 22% contaban entre 30 y 40 años de edad, y en igual porcentaje entre 50 a 60 años. En cuanto a su dinámica familiar el 88% se habían casado y tenían hijos. El 77% habían logrado un empleo de base.

Su formación inicial se realizó en diversas áreas disciplinares, sin embargo estas trayectorias escolares fueron reubicadas a la educativa, (el 44%) en el nivel de Maestría. Esta transición se verificó por el trabajo que desempeñaban e implicó una resignificación de este campo disciplinar, y una toma de postura de sí mismo en este espacio una reestructuración de la identidad laboral. Siguiendo a Dubar¹⁸ “La identidad no es otra que el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización, que conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”; es una construcción que implica una interacción dinámica entre los elementos subjetivos del individuo y la realidad concreta. El cambio de actividad productiva modifica los mundos intersubjetivos. Esto conforma un acervo social de conocimiento que le permite al sujeto dar sentido a sus acciones en el trabajo.

El ingreso al Doctorado fué asumido por los egresados como un privilegio, que les demandó esfuerzos extras, sin embargo contaban con la firme convicción de ser retribuidos por ello. En el posgrado se establecen lazos de pertenencia mediante procesos de socialización secundaria¹⁹ en donde se construye una

18 Dubar, “*El trabajo y las identidades profesionales y personales*”, 34.

19 Berger y Luckmann, “*La construcción social de la realidad*” 24.

visión compartida de la profesión. Mediante un proceso interaccional en donde los significados, las normas los comportamientos, valores y roles se cuestionan y se negocian por los miembros del grupo escolar, así la socialización se entiende como un proceso dinámico de la acción social.

El desarrollo de liderazgos académicos fué fortalecido desde la etapa formativa en el Doctorado; se negoció entre los pares, la sustitución de actitudes de protagonismo por el trabajo colegiado esto evitó la competencia entre sí, posibilitó la conformación de equipos de trabajo. Se reasumieron como equipos de líderes que a su egreso se han consolidado en redes académicas tanto a nivel interinstitucional como regional.

Los miembros de esta generación asumen su destino de nuevos “elegidos”, su formación en un Posgrado dentro del Padrón de Excelencia los certifica con “las mejores credenciales” que legitiman su estatus. Dubar²⁰ explica que las Universidades, gremios y otros cuerpos formativos proveen de títulos habilitantes a sus egresados (“retórica de entrenamiento”) certificados que los proveen de las “credenciales” que les permita el acceso a los “mejores puestos laborales”. En este proceso los asesores son parte fundamental en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en la certificación de los procesos formativos y la consiguiente asignación de credenciales.

Las instituciones formativas requieren que sus miembros experimenten un período de formación en parte para mantener una cierta ascendencia sobre los egresados, por otra parte para fomentar en ellos la impresión de que han sido reconstituidos por su experiencia de aprendizaje y que están ahora situados en un nivel diferente del de otros profesionales. Esto proporciona la justificación de ser de la institución, por lo que requiere legitimar dichos procesos por medio de símbolos de estatus como reconocimientos y distinciones a los estudiantes que permanecen y sobresalen en estas actividades. Estas distinciones se traducen en un capital simbólico que facilita la incorporación laboral de sus egresados en el campo científico y a su vez, al egresar de sus programas un alto número de científicos “reconocidos” adquiere prestigio como institución formadora.

A su egreso del programa de doctorado se han reincorporado a la institución laboral en la que contaban con plaza base (77%) y en nuevas instituciones el resto, las funciones que realizan son de docentes, investigadores y administrativos en los niveles de bachillerato, licenciatura, posgrado en una Universidad pública (88%) en la Secretaría de Educación Jalisco (22%) y en un

20 Dubar, “*El trabajo y las identidades profesionales y personales*”, 38.

Organismo del Gobierno del Estado de Michoacán (11%). Ruíz²¹ señala que en las trayectorias laborales se articulan una serie de variables: la influencia de la institución formadora, los antecedentes familiares, los procesos de socialización, las representaciones subjetivas de la profesión y las percepciones del éxito profesional. Cada uno de los marcos laborales proporciona a los egresados de un entorno en el cual se renegocia y se resignifica su identidad laboral, se confronta su propia autopercepción como académico con las demandas institucionales. En el trabajo cada sujeto interioriza subjetividades, valoraciones, actitudes, se reorganiza su identidad laboral al asumir la mirada de los otros y autodefinirse como parte de ese espacio laboral.

Al ingreso al Doctorado el 77% de los miembros de esta generación se habían integrado a equipos de trabajo que les proporcionaron un capital relacional primero para continuar con su formación y enseguida para reinsertarse laboralmente. Cada contexto tiene sus propias singularidades, se encuentra permeado por relaciones de poder que condicionan las prácticas de los investigadores. En las relaciones de poder que se gestan al interior de los espacios laborales, su ingreso al doctorado presentó para su grupo una oportunidad de posicionarse y/o reproducir sus condiciones de poder. “Los sujetos no actúan ni dan significado sólo por su situación en las estructuras, pero para actuar pasan por el proceso de dar sentido y decidir los cursos de la acción”²² propiamente el trabajo como parte de mundo intersubjetivo, es un espacio convergente de subjetividades.

6. Tres contextos laborales

Se presenta la opinión de tres egresados acerca de su reincorporación laboral en tres contextos académicos, el primero y segundo en zonas metropolitanas en Jalisco y en Michoacán y la tercera en un contexto rural en Jalisco como complemento la voz de los empleadores. Dos Doctores y una Doctora.

Colotlán El egresado contaba con 45 años de edad a su egreso del programa, cuando se incorporó a laborar como profesor investigador a un Centro Universitario en la población de Colotlán, para ello dejó un espacio administrativo en una Universidad pública en la zona metropolitana de Guadalajara. Ingresó por invitación del Rector.

21 E. Ruiz, *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México*. “Disertación doctoral no publicada”, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal, 2000).

22 Enrique De La Garza, *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2000), 28.

Este ascenso laboral le llevó a emigrar de la Zona metropolitana de Guadalajara en la que vivía junto con su esposa e hija (quienes permanecieron en Guadalajara). Reconocer un tipo de cultura laboral específica del Centro Universitario. Existen códigos, valores y creencias que le pertenecen digamos... hasta no vivirlas, uno puede reflexionarlas como que eso es diferente a lo que tú habías hecho previamente, ese reconocimiento implica ciertos sacrificios, cierto resguardo también de las creencias y valores que uno tiene, en un momento pueden ser digamos que creencias, valores chocan con la cultura, pero a final de cuentas uno es empleado de una institución, uno tiene que respetar ese tipo de cultura de carácter laboral (S1).

Esta transformación de la dinámica familiar muestra la importancia que en la trayectoria biográfica tiene el trabajo, que presenta una configuración²³ que va más allá de la esfera laboral, forma parte del mundo social, es un elemento que organiza el tiempo de los individuos que se incorporan al mercado laboral. Estructura el tiempo en dos dimensiones, a corto plazo al condicionar la jornada laboral, las rutinas familiares, los tiempos de descanso, de ocio. En un mediano plazo en función al trabajo se organizan los tiempos anuales de descanso y de trabajo.

El Doctor narra haber recibido el premio nacional “Manuel M. Diéguez” la onceava edición, que otorga el gobierno del estado de Jalisco en el año 1997, este reconocimiento le llevo a resignificar su propio concepto de sí mismo como investigador. Esto confirmó las palabras de su familia que lo animaban a continuar formándose, así como las expectativas que el núcleo familiar habían depositado en él rebasando la meta que le propusieron (formación universitaria) a el logro de un grado Doctoral.

La formación recibida en el posgrado no se relaciona directamente con las actividades que realiza como docente, sin embargo reconoce que “contribuí para la formación de ciertas capacidades que son claves en el desarrollo de las investigaciones que yo estoy llevando a cabo”. Considera que lo más apreciado por sus jefes es la responsabilidad con la que desarrolla sus actividades, tanto en docencia como en investigación.

Los colegios departamentales, me dan evaluaciones de mis planes de trabajo, ese es digamos de manera formal si se lo que opinan... primero si aprecian el trabajo, segundo, si hay una valoración en alguna de las áreas que yo desempeño (S. 2)

23 Norbert Elias, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (México: Fondo de Cultura Económica), 581, considera las configuraciones como entramados de interdependencia entre factores y sujetos (enfatisa las relaciones recíprocas de dependencia y poder).

La opinión de su jefe inmediata es que su desempeño es “bueno”, considera que

Quizás la dinámica de los Doctores e investigadores sea en términos generales la de trabajar de manera individualizada, considero que debe proponérseles a los estudiantes trabajar más de manera colaborativa, hacer grupos de investigación, y apoyar a otros docentes o investigadores a realizar investigación. Incluso la de involucrar a auxiliares de investigación con estudiantes de pregrado o de maestría (E.1)

Confrontar estas percepciones de la práctica del investigador posibilita hacer visibles aquellos aspectos que resultan “invisibles” para el propio sujeto o que han sido negados consciente o inconscientemente. Esta afirmación del empleador acerca de la dinámica de los Doctores de trabajo individualizado contrasta con la narración de los propios egresados quienes se asumen con gran capacidad para el trabajo en equipos, cabría preguntarse ¿cuáles fueron las condiciones que llevaron a este Doctor a su trabajo?

Centro de investigación y formación de investigadores en la Zona Metropolitana de Guadalajara. La Doctora se incorporó a este espacio académico a su egreso del Posgrado por ascenso, ya que laboraba en la propia Universidad de la que el Centro forma parte, a través de una convocatoria de CONACYT, para reforzar los cuerpos académicos que existen. La Doctora se integró directamente al cuerpo académico con el que había estado colaborando desde hace varios años (durante su formación en el posgrado), reconoce que el programa de doctorado le proporcionó una acreditación académica, gran parte del mérito por el ascenso se debe a su propio esfuerzo al abocarse a la búsqueda de Doctores que pudieran apoyarla en su proceso formativo.

Dentro de su trayectoria laboral obtener el grado de Doctora le ocasionó conflictos con sus anteriores compañeros. Durante el tiempo que duró su formación, los jefes que la habían apoyado para ingresar fueron reubicados y a su regreso a su espacio laboral encontró rechazo del nuevo grupo académico que se encontraba en las posiciones directivas.

Esta falta de movilidad laboral duró cuatro años, en el ascenso actual, el grado de doctora fué básico para lograrlo “sí fué importante porque a mí me permitió crecer y me ha abierto las puertas en muchos sentidos” (S.2), considera que en el trabajo es donde se puede conformar en esta sociedad en crisis, los procesos identitarios más importantes de los individuos, por el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad y el sentido que se le atribuye.

La situación referida permite afirmar que el trabajo se constituye en una “dimensión más o menos central de las identidades individuales y colectivas”, se construye una identidad al ser reconocido en el trabajo, al establecer relaciones aunque sean conflictivas con otros. El tránsito entre trabajos, entre trabajo y desempleo, o entre trabajo, estudio de posgrado reinserción laboral son episodios trascendentes en el transcurso de la vida, que generalmente suelen impactar el proyecto de vida que se tenga. Movilizan las relaciones laborales, transforman las posiciones en que se depositan relaciones de poder y dominación en un espacio de trabajo.

La Doctora asume que en el espacio universitario confluyen diferentes subjetividades, es un campo de cruce de diversas relaciones de fuerza, que se objetivan en prácticas no permitidas por los estatutos pero sin embargo presentes en la asignación de plazas y recategorizaciones.

Yo sí te lo puedo decir para que lo pongas ahí, institucionalmente, yo no quería creer esto pero yo ya lo viví, y lo puedo decir, necesitas ser o pariente de alguien o compadre de alguien o la “amiguita” de alguien para que te promuevan. A mí me tocó ver personas que ni siquiera tienen la maestría y les dieron la categoría de doctor investigador, cuando habíamos muchos doctores, no nada más yo... que estaban esperando su recategorización y no se las daban (S.2)

En las tensiones presentes en el campo científico al que pertenece el espacio laboral en que se incorporó, son los grupos que están en el momento en el poder, quienes determinan los puestos laborales, la formación y la certificación que posean los candidatos presentan sólo la justificación a la designación.

El elemento político y más específicamente prácticas dolosas (compadrazgos, intercambios sexuales) emergen como un factor determinante en las relaciones de fuerza en un campo científico, si el Doctorado posibilita adquirir la “mejores credenciales” académicas, certificadas por las instancias acreditadoras la pertenencia a un grupo hegemónico posibilita al poseedor(a) asumir una posición de poder frente al grupo de académicos.

Este tipo de situaciones genera una respuesta afectiva entre los involucrados, que puede variar de acuerdo a la etapa biográfica que atraviesa, siguiendo a Friedmann²⁴, “la subjetividad vivida en las actividades de trabajo va desde los estados de insatisfacción, de tristeza y hasta de depresión, de neurosis, hasta los estados de realización de sí mismo de satisfacción, de expansión del ánimo y en los casos extremos (...) de alegría”.

24 Georges Friedmann y Pierre Naville, *Tratado de sociología del trabajo* (México: FCE, 1961), 17.

La incorporación a este nuevo puesto ha sido asumido por la Doctora con entusiasmo al contar con más tiempo para realizar investigación. Esto sin dejar de lado otro tipo de obligaciones que nos exigen como es la docencia y algunas gestiones que tenemos que hacer administrativas, pero el punto focal es mi trabajo, entonces es como tener todo el tiempo dedicado nada más a eso (S2).

Ha recibido críticas favorables a su desempeño laboral por parte de sus jefes inmediatos así como de sus alumnos. La Jefa inmediata de la Doctora a su vez expresó que ha mostrado gran responsabilidad en las tareas que ha desarrollado en el Centro a su cargo. Otros reconocimientos recibidos desde su egreso son: la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, una beca de estancia posdoctoral y la publicación de un libro. Las apreciaciones recibidas en el espacio laboral son especialmente valoradas por los individuos, siguiendo a Gleiser²⁵ estas atribuciones van reorganizando su identidad individual.

Los reconocimientos posibilitan a los egresados posicionarse en el campo científico como un grupo (Categoría) Ser Doctores en educación y de Status, ya que les proporciona las “mejores credenciales” para su incorporación, esto legitiman la pertenencia a un grupo de privilegio “investigadores de alto nivel” una valoración por el grupo como “el buen trabajador” y con ello resignificar su propia identidad.

Centro de Evaluación e Investigación Educativa en Michoacán. A su egreso del posgrado el grado de Doctor posibilitó su incorporación a este Centro, sin embargo no fué decisivo, No, yo diría que no me ha servido el doctorado, digamos que -no es que no me ha servido- no ha sido determinante el que yo adquiriera un status laboral porque ya lo tenía, es más cuando yo empiezo a estudiar el doctorado ya era director del ..., pero de todos modos me ha servido para llevar a cabo las funciones de la mejor manera, a las que entonces estaba dedicado (S3). El capital relacional fué determinante para su designación, sin embargo la formación recibida le preparó para desarrollar las funciones que implica el puesto; su jefa inmediata afirma que desarrolla la función de investigador académico y considera que el Doctor es muy eficiente y que ha mostrado valores positivos, sobre todo tolerancia y respeto a los diferentes puntos de vista (E.3).

El Doctor es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, considera que el haber cursado el programa de Doctorado así como las redes, grupos académicos y los equipos que ha formado fueron elementos decisivos para lograr esta distinción.

25 Gleiser, *“Identidad, subjetividad y sentido de las sociedades complejas”*, 23.

El reconocimiento de los otros proporciona un “espejo” para resignificar la identidad, la construcción de la identidad en el trabajo tiene lugar cuando el individuo interioriza las significaciones del mundo social (ingresar a un trabajo específico en un momento biográfico particular) las incorpora subjetivamente a su vida (mundo intersubjetivo) para después externarlas en el universo simbólico (ser un buen trabajador, estable, creativo etc.) el cual también tiene una representación en el mundo social en escenarios específicos (en la oficina, el aula, la Universidad, etc.).

Conclusión

La cohorte generacional estudiada, presenta como rasgo en común ser una generación de “esforzados” que se encuentran en una resignificación de sus propias expectativas y circunstancias actuales en relación con su familia de origen. En su mayoría (88%) son la primera generación con estudios de posgrado, provenían de hogares que marcaban como meta a sus descendientes los estudios profesionales.

Se reconocen *no herederos* de una tradición familiar que los sustentara en sus estudios sino *afortunados-esforzados* por trascender el nivel sociocultural en el cual iniciaron sus trayectorias escolarizadas, asumen que ellos adolecían de una red familiar que les proporcionara una estructura de relaciones para incorporarse laboralmente con éxito, tampoco contaban con un capital económico con qué financiar su trayectoria escolar, fue su propio esfuerzo aunado a ciertos programas propuestos por instancias (CONACYT, Universidad Pública) lo que les permitió permanecer y posicionarse en un sistema educativo.

Los “herederos” de estos Doctores inician su propio itinerario escolar desde una posición más cercana al espacio académico que sus padres, la familia ahora sí puede ofrecerles a sus hijos una tradición de estudio, una disciplina formativa, y una red de relaciones laborales y personales que les facilite su incorporación y permanencia en los estudios superiores. La identidad construida en el Posgrado les ha resultado altamente efectiva a estos egresados para su incorporación laboral como investigadores de alto nivel, se les ha valorado por medio de distinciones y nombramientos.

El grupo de pares resultó un factor condicionante en la construcción de la identidad de los egresados de este posgrado. Una creencia firmemente arraigada (en el discurso y en algunas prácticas) es: la certeza de que el trabajo en equipo les permitiría alcanzar su meta esto los llevó a cohesionarse como grupo.

Cada espacio laboral ha brindado espacios sociales a los egresados para renegociar la identidad asumida en el Posgrado a partir tanto de las

certificaciones y acreditaciones de los Doctores, como de las instancias certificadoras (CONACYT, ANUIES). Al escuchar versiones de una misma práctica es posible relacionar los actos de atribución de los otros en relación con los actos de pertenencia de los propios Doctores, y reflexionar en el cruce de ambos procesos identitarios.

Sigue prevaleciendo en México una marcada falta de apoyo a la mujer académica, una tradición que le demanda un doble esfuerzo, por el estereotipo del rol femenino a ser la “que sirve” a la familia, o que realiza las actividades de atención a los hijos, además de las exigencias de las instancias escolares y/o laborales.

El trabajo sigue constituyéndose el eje que condiciona la historia de vida de los sujetos, llevándolos a migraciones a otros espacios geográficos. Transforma las dinámicas familiares y posibilita poner en confrontación diferentes subjetividades en este caso la forma de hacer investigación. No se puede excluir el factor político en las dinámicas entre fuerzas y las luchas de poder en los espacios académicos en que se han incorporado los Doctores. El Capital relacional emerge como determinante en la asignación de plazas, los ascensos y distinciones en algunos casos con mayor impacto que la formación y certificación académica.

La serie de conflictos que experimentan los egresados frente a los heterogéneos contextos laborales les lleva a una negación del impacto que su formación en el posgrado tiene en su aceptación o desempeño en el trabajo (las mejores credenciales, formación en investigación, la red de contactos académicos que a su egreso les han brindado oportunidades de trabajo o colaboración).

Se confirma que los procesos identitarios son constantes en la interacción con otros marcos institucionales de referencia (el trabajo, los nuevos estudios, el grupo de pares) en un proceso permanente en la trayectoria biográfica de los individuos.

Bibliografía

- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1983.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus, 1991.

- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: siglo XXI editores, 2003.
- Bouzas, Alfonso. *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México*, México: STPS, s.f.
- Casas, R. y, G. Valenti. *Dos ejes en la vinculación de las Universidades*. México: Plaza y Valdés-IISUNAM-UAM, 2000.
- De la Garza, Enrique. “Trabajo y mundos de vida”, en: *Subjetividades; umbrales del pensamiento social*, editado por Hugo Zemelman EMELMAN (Madrid: Anthropos, 1997).
- De la Garza, Enrique. *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- De la Garza, Enrique. “Del Concepto ampliado del trabajo al de sujeto ampliado”, en *Nuevo tratado de estudios laborales*, editado por Enrique De la Garza, y Juan Manuel Hernández, México. UAM, 2005.
- De la Garza, Enrique. *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. España: Anthropos, UAM-Iztapalapa, 2006.
- Di Fillipo, Armando. *Desarrollo y desigualdad social en la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Dubar, Claude. “El trabajo y las identidades profesionales y personales”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo*, año 7, No. 13, Buenos Aires (2001): 5-16
- Elias, Norbert. *El proceso de civilización (investigaciones Sociogenéticas y psicogenéticas)*. México: FCE, 1987.
- Fiske, St y Taylor Se. *La cognición social*. New York: Reading, Mass, Addison-Wesley Pub. Co, 1984.
- Friedmann, Georges y Pierre Naville. *Tratado de sociología del trabajo*. México: FCE, 1961.
- Garabito Ballesteros, G. *El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo* (México: Congreso Querétaro, UAM, 2009) www.iztapalapa.uam.mx/amet/congresoqueretaro/programa_mayo17.ppt.extraído (consultado el 7 de marzo de 2010).
- García Salord, S. “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2001, Vol. 6, No. 11, México: COMIE (2001):15-31.
- Giménez, Gilberto. “Cultura e identidades” en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, editado por Gilberto Giménez, Tlaquepaque: coedición ITESO-CONACULTA, 2007.
- Gleiser Salzman, Marcela. *Identidad, subjetividad y sentido de las sociedades complejas*. México: FLACSO, 1997.
- Graffigna, María Luisa “Identidad Laboral e identidad social, la construcción simbólica del espacio social”, en: *Revista sobre cambio social año IV*, No. 14, invierno 2004, Buenos Aires, 2004. http://www.laboratorio.sociales.uba.ar/textos/14_2.htm
- Guzmán Gómez, Carlota. *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2004.

- Jiménez M. S. *Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, Disertación doctoral no publicada, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2005.
- Jiménez M. S. “Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral”, en: *Revista electrónica de investigación educativa* 11, Tlaxcala, REDIE, 2009: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-jimenez.html>, consultado el día 7 de marzo de 2010.
- Loeza Reyes, L. “Identidades políticas: el enfoque histórico y el método biográfico”, en: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, México. (2007):111-136.
- Muñoz Izquierdo, C. *Formación universitaria y ejercicio profesional y compromiso social, Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana, 1994.
- Orozco, H. *Seguimiento de egresados de la licenciatura en Biología Agropecuaria de UAT. Generaciones 1988-1998*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala Manuscrito no publicado, 2000.
- Pérez Islas, J. A. y M. Arteaga. “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, en: *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, editado por E. Pieck. México: UNICEF-CINTERFOR-OIT, 2001.
- Ramírez Rosales, Victoria. *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas*. Edición electrónica gratuita, sin ubicación física, EUMED.NET, 2009, Texto completo en www.eumed.net/tesis/2009/vrr/ .
- Ruiz, E. *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México*. “Disertación doctoral no publicada”, *Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, Distrito Federal, 2000.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: edit. Amorrortu, 1973.
- Vargas Leyva, María Ruth. “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso Sanyo Video componentes”, en: *Revista electrónica de investigación educativa*, Tijuana, REDIE, 2000, en: <http://redie.ense.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>, consultado el 5 de junio de 2001.
- Vázquez, Luis A. *Identidad, Henequén y Trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. México: Colegio de México, 1999.



Retrato de la Dra. Hilde Eliazer Aquino López

EDUCACIÓN Y FELICIDAD PÚBLICA: VIDA Y PENSAMIENTO EDUCATIVO DE SIMÓN RODRÍGUEZ Y FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Yenny Aída Caicedo Nossa¹
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

El presente trabajo parte del supuesto de que las vidas de Simón Rodríguez (1769- 1854) y Francisco José de Caldas (1768-1816) son muy diferentes a pesar de su contemporaneidad, pero su pensamiento pedagógico tiene algunos rasgos similares posiblemente por la misma razón, es decir, por la influencia ideológica, en ese momento ilustrada, que se ventilaba en los espacios académicos y políticos que estos personajes frecuentaban. Para intentar demostrar este supuesto se acudió a fuentes bibliográficas de los mismos autores y algunas otras de carácter secundario.

1. Contexto

En primer lugar podemos decir que el momento histórico que les tocó vivir está enmarcado en los acontecimientos de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, cuando en Europa se está consolidando el modo de producción capitalista. Uno de estos acontecimientos es la revolución industrial, que genera

¹ En memoria a la profesora Yenny Aída Cicdo Nossa por sus aportes académicos e investigativos. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, escuela de psicopedagogía. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía. Fue estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA, UPTC.

cambios en los procesos productivos, en las relaciones e interacciones familiares (el paso del taller a la fábrica) y en las clases sociales (surgimiento de nuevas clases sociales: burguesía – proletariado).

A nivel ideológico, están en pleno auge las ideas liberales de la Ilustración francesa, siendo uno de sus propósitos educar a la sociedad, con el fin de que piense por sí misma, creyendo que esta era la mejor manera de asegurar el fin del Antiguo Régimen ya que consideraban que el absolutismo y las dictaduras se basan en la ignorancia del pueblo para dominarlo. Por lo tanto proponían extender la enseñanza elemental al mayor número de estudiantes e incluir enseñanza religiosa sin ser preponderante y asignaturas técnicas y cívicas. Se promovía el pensamiento científico, la diversidad filosófica y se abogaba por la razón como fundamento. Igualmente se combatía el poder de la Iglesia Católica feudal y se estaban consolidando las iglesias protestantes.

En el plano político, las ideas del “Contrato social” de Rousseau, la traducción de la Declaración de los Derechos del Hombre y los postulados de la revolución francesa de “Libertad, Igualdad y Fraternidad”, empezaron a repercutir en toda Europa, pero también en América.

En nuestro continente, además de la Independencia de Estados Unidos (1783) se da en la mayoría de países todo un proceso independentista a principios del siglo XIX. El proceso independentista de los países latinoamericanos trajo consigo el ideal de poder constituir, mediante la instrucción pública, la formación de “ciudadanos” y la consolidación de un estado nacional. La idea era propiciar el conocimiento de los nuevos derechos y deberes individuales y la transmisión de nuevos valores con el fin de contribuir a la creación de un ideario nacional.

Estas ideas de la época influenciaron el pensamiento de Simón Rodríguez y Francisco José de Caldas, específicamente el Movimiento Ilustrado, que se generó inicialmente en los países más desarrollados de Europa en ese momento como Francia, Alemania e Inglaterra y que se diferencia del de España porque en éste último continúan con gran fuerza los principios de la religión católica, siendo este país el que más cercanía tenía con sus colonias en América.

2. La vida y la formación

Don Simón Rodríguez nació en Caracas, Venezuela en 1769 o en 1771 (sus biógrafos no se han puesto de acuerdo). En 1791 fue nombrado maestro de escuela de primeras letras, por el Cabildo de Caracas, iniciando allí su práctica magisterial y su reflexión sobre la importancia de la escuela en relación

con la sociedad y la política. Esta escuela tenía el carácter de pública², pero a ella acudían únicamente los niños blancos pues los pardos³ no tenían en ese momento acceso a ella.

Uno de los primeros productos intelectuales de Don Simón Rodríguez es el texto titulado “*Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y el medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*”, presentado al Ayuntamiento de Caracas en 1794. Este documento hace una crítica a la enseñanza colonial y presenta una propuesta alternativa de reforma educativa.

Fue un viajero incansable ya que consideraba que él no era un árbol, que echaba raíces en un solo lugar, sino quería ser libre como el sol y el viento, por lo tanto salió de Caracas en 1797 para nunca volver. Sale hacia Jamaica en donde hace un cambio de nombre por el de Samuel Robinson, y luego pasa hacia Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Italia, Suiza y Rusia. En este último lugar, según algunas biografías, dirigió una escuela pública y administró una propiedad rural. Finalmente, cuando Simón Bolívar es presidente de la Gran Colombia (1823) se devuelve para América entrando por Cartagena, luego Bogotá para finalizar su trayectoria vital en el pueblo de Amotape del Perú, el 17 de julio de 1853.

Sin embargo de la vida de Simón Rodríguez no se sabe con certeza muchas cosas, inclusive sobre su origen se tejen muchas versiones, y sobre su formación no se expone ningún dato, se deduce entonces que fue autodidacta ya que es reiterada la información sobre los libros que fueron traídos, por ejemplo de España, a los cuales tuvo acceso. Ellos fueron:

“*Reflexiones sobre la Verdadera Arte de Escribir del Abate Servidori con sus láminas*”⁴. *Arte de Escribir de Don José de Anduaga*⁵. *Compendio de este Arte. Método de enseñar el conocimiento de las*

-
- 2 El carácter de público significaba dependiente del Ayuntamiento y sostenida con fondos del común. Gustavo Adolfo Ruiz, *Simón Rodríguez: maestro de escuela de primeras letras* (Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1990), 138.
 - 3 En el siglo XVIII se generalizó en Venezuela el empleo del término pardos para designar de manera imprecisa a los que descendían del cruce étnico entre negros y blancos. Utiliza base ya este vocablo desde el siglo XVII para identificar, simplemente, un color de la piel, que necesariamente era oscuro, intermedio entre blanco y negro.
 - 4 Este texto es un diálogo entre el maestro y su discípulo, comentando el estilo de la escritura, a los famosos calígrafos pasados y contemporáneos, españoles, italianos. Su autor, Domingo María Servidori, quien tenía especiales habilidades para escribir con pluma, fue nombrado “pintor de pluma” de Carlos de Nápoles.
 - 5 Josef de Anaduaga y Garimberti, alumno del Abate Domingo Servidori, tuvo mucha influencia en las políticas educativas de España, creó un nuevo método de escritura que se empezó a implementar en las escuelas de Madrid y después en toda España. Se inicia en la “Red de Escuelas Modelo”, que se caracterizaban porque eran “escuelas gratuitas sostenidas a expensas de la Corona, que recibían alumnos pobres enviados por las Diputaciones de Caridad.

*Letras y su unión en sílabas y dicciones. Aritmética y elementos de Álgebra. Prevenciones a los Maestros. Diccionario del mismo Anduaga sobre la necesidad de la Mejora de las Escuelas*⁶.

Además de los citados por Ruiz, el profesor Ocampo López cita “Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medio de mejorar la enseñanza en las escuelas de primeras letras”, haciendo la observación que con base en su análisis Don Simón Rodríguez escribe “Los defectos y las virtudes que vician las escuelas de primeras letras de Caracas y medio para lograr su reforma por un nuevo establecimiento”⁷.

Por el contrario, sobre Francisco José de Caldas sus biógrafos hacen referencia a su origen noble y sus estudios en el Seminario de Popayán (su ciudad natal) y en el Colegio Mayor del Rosario de Bogotá, donde se graduó de abogado, haciéndose científico también de forma autodidacta, inicialmente trabajando en Quito con la expedición científica La Condamine, y posteriormente en la de Humboldt y Mutis. Este personaje posee todas las características de un intelectual típico de la época en la cual eran abogados y naturalistas, al mismo tiempo, más que políticos en el momento de la Independencia⁸.

Se sabe también sobre Francisco José de Caldas, que en 1805 José Celestino Mutis le confió la dirección del Observatorio Astronómico. El ilustre payanés llevó a cabo trabajos de importancia, como el de haber montado los instrumentos obsequiados por el propio Mutis y por don José Ignacio de Pombo, cartagenero aficionado también a la observación de los fenómenos celestes, y que no faltaron intrigantes que quisieron reemplazar a Caldas en el Observatorio pero no lo consiguieron.

Así, con la consagración que le era propia, el sabio Caldas se dedicó al desarrollo de las labores encomendadas y como producto de sus primeras observaciones hizo una memoria de ellas al Virrey, en la cual pedía libros, papel, instrumentos y materiales para el estudio y los experimentos concernientes. Acompañó a Humboldt en sus viajes científicos por el territorio del Cauca.

Caldas fundó el Seminario del Nuevo Reino de Granada entre los años de 1808 y 1809, el cual tenía un carácter puramente científico y en 1810, junto con

6 Ruiz, “*Simón Rodríguez*”, 146.

7 Javier Ocampo López, “Simón Rodríguez el maestro del libertador”, en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol: 13 No. 9(2007): 81-102.

8 Jorge Tomás Uribe “Caldas y el semanario del Nuevo Reino de Granada” en: *Ilustración y educación comentario de textos*, eds. Diana Soto Arango, Miguel Angel Puin Samper y Justo Cuño Bonito (Tunja: Doce calles, 2009), 215- 225.

otras personas ilustres, creó el Diario Político de Santa Fe, desde cuyas páginas defendió el movimiento independentista. Fue un escritor elegante. Sus tratados científicos más importantes son: “El estado de la geografía del virreinato con relación a la economía y al comercio” (1807), y “El influjo del clima sobre los seres organizados” (1808).

La guerra de independencia comprometió a Caldas como a todos los patriotas ilustres. Estando en Antioquia y siendo coronel de ingenieros, bajo su dirección se fundieron cañones y se fabricaron pólvora y municiones, de modo que en poco tiempo hubo artillería de montaña para el servicio de la revolución.

Entre otras obras, publicó *La Memoria sobre la Nivelación de las Plantas del Ecuador*, *Historia de Nuestra Revolución*, *Educación de Menores*, *Importancia del Cultivo de la Cochinilla y Chinchografía y Geografía de los Árboles de Quina*.

Caldas figuró entre los mártires de la patria. El 29 de octubre de 1816 los pacificadores españoles lo fusilaron en la plazuela de San Francisco (hoy Parque de Santander). Como tenía en preparación algunas obras científicas, pidió aplazar su fusilamiento para terminarlas, pero no fue atendido y a sus súplicas contestó Morillo cínicamente: “España no necesita sabios”.

La historia de estas dos vidas fue definitivamente distinta: el uno de noble cuna y el otro de origen desconocido, por ende con experiencias educativas diferentes, el uno maestro de escuela de primeras letras, el otro expedicionario científico ocupando grandes cargos como la dirección del Observatorio Astronómico. Igualmente sus finales completamente diferentes: el uno fusilado y mártir de la revolución de Independencia, el otro olvidado y desconocido.

3. Pensamiento Pedagógico

Relación Estado - Educación Pública

Nuestros dos personajes tienen una idea muy similar en relación con el Estado y la educación pública: Simón Rodríguez planteaba que el Gobierno es el padre común y que los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro espacios de conocimiento, cuatro espacios de instrucción: Instrucción social: para hacer una nación prudente; Instrucción Corporal para hacer una nación fuerte; Instrucción Técnica para hacer una nación experta e Instrucción científica para hacer una nación pensadora⁹.

⁹ Simón Rodríguez, *Escritos de Simón Rodríguez*. (Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954)

Francisco José de Caldas señalaba sobre el tema, que en todos los regímenes (monárquicos, democráticos, aristocráticos o despóticos) es necesario que tengan los jóvenes de ambos sexos, para el logro de los fines que se proponen los gobiernos, una educación pública, gratuita, igual, sabia y sostenida ya que en ella, está el origen de casi todos los bienes así como en la defectuosa o nula todos los males. Y que:

“Como separado de aquel interés natural que tiene un padre en que sus hijos sean buenos para la familia, hay otro general y más importante que mira al bien común de la sociedad en que viven; de aquí viene la obligación de los mismos padres a imprimirles desde la menor edad, aquellas ideas análogas a la felicidad de sus conciudadanos, y el justísimo derecho que tienen los gobiernos para presidir a toda la educación de la juventud de ambos sexos, a fin de cuidar que ésta sea conforme a los objetos que se propone”¹⁰.

Concretamente planteaba, por ejemplo, la necesidad urgente de establecer escuelas en Santa Fe y sus provincias pues considera que es un beneficio para la multitud de pobres por su carácter gratuito, por medio de establecimientos piadosos de escuelas y expresa específicamente que sea pública para que pueda vigilar sobre ella el gobierno por el justo derecho que tiene al bien común”¹¹.

Pero su preocupación más grande es la moral del pueblo: dice que la multitud se ve entregada a la holgazanería y envuelta en los horrores de la ignorancia, y que por falta de la educación tanto pública como privada carece de costumbres, siendo perjudicial a ella y al Estado, por sus vicios y malos ejemplos. Hace un llamado a los ricos y poderosos de Santa Fe para que empleen con usura sus caudales ayudando a esta porción de la población tan desdichada, además de ser una obra de misericordia espiritual que recomienda la Santa Madre Iglesia, de enseñar al que no sabe¹².

10 Es necesario informar que existe una duda de la autoría de los textos sobre educación de Francisco José de Caldas, firmados como “El Amigo de los niños”: en la biografía Lino de Pombo enumera estos textos entre las producciones que se insertaron de los colaboradores del *Semanario*, afirmando que por su estilo y sus conceptos no es de Caldas, además porque él siempre firmaba sus artículos. Dice que el autor posiblemente es don Diego o don Nicolás Tanco. Ver. Francisco José de Caldas, “Discurso sobre la educación”, en: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. No. 41-42 (1989): 177, 179.

11 Teniendo en cuenta la nota anterior, ya que en el texto “Memoria sobre la importancia del cultivo de la cochinilla que produce el reino...” cuando hace referencia a los inútiles esfuerzos del Virrey Antonio Flórez, en 1776 y 1777, de criar, recoger y empacar el tinte, en estos reinos, dice que es un ejemplo manifiesto de que hay cosas en que la autoridad nada puede y que “Establecer un ramo de industria, desterrar prácticas perjudiciales y envejecidas, difundir las luces en las últimas clases de la sociedad, formar agricultores y aristas, no es del resorte de los que poseen el poder”. Ver. Francisco José De Caldas, *“Obras completas de Francisco José de Caldas”* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1966), 271.

12 Francisco José De Caldas, “Estudios varios” eds: Lino De Pombo, (Bogotá :Imprenta Nacional, 1941), 71.

Sobre la Escuela

Simón Rodríguez le da un gran valor a la escuela pues considera que al igual que la familia son necesarias para conseguir la felicidad pública. Plantea extender la escuela a los pardos y a los castos, invocando la igualdad propuesta por la religión pero admitiendo que han de permanecer separados y en cuanto a los contenidos se deben enseñar las letras y las artes mecánicas¹³.

Concibe la escuela como un instrumento de integración de la política, el trabajo y la economía mediante el cual se puede construir una nación nueva. Concibe la educación en general necesaria para fundar nuevos estados nacionales a partir de la formación de nuevos ciudadanos con ideas democráticas y republicanas. Las características fundamentales de esa educación es que debe ser universal, libre, obligatoria, oficial y pública (financiada por el estado). Se preocupa por la educación práctica y de hecho sus experiencias educativas, por ejemplo en Chuquisaca, fueron los talleres de artes y oficios como la albañilería, la carpintería y la herrería¹⁴.

Propone don Simón Rodríguez, además, crear un “sistema” de escuelas bajo una dirección general, con un cuerpo de profesores de primeras letras, en donde cada mes se hiciese evaluación y programación para el mes siguiente, y un reglamento administrativo y de convivencia¹⁵.

Es sorprendente y muy interesante observar, doscientos años después, la vigencia del pensamiento de Simón Rodríguez en lo que hoy podríamos denominar la evaluación permanente y la programación que se sistematiza sólo a partir de los años 50 del siglo XX, con las propuestas curriculares por objetivos.

Por su parte Francisco José de Caldas, expone sus pensamientos sobre la educación y la escuela de la siguiente manera:

¡Oh compatriotas míos! Reflexionad un poco sobre los incalculables bienes que resultan en lo espiritual y temporal de tantos infelices que por falta de enseñanza, se quedan en los horrores de la obscuridad, con toda la corrupción de la naturaleza, y graduad después, si es posible, las consecuencias funestas que deben resultar a la sociedad en general. ¿Puede haber una limosna, ni una obra más grata a Dios

13 Rodríguez, “Escritos”, 35.

14 Ocampo, “Simón Rodríguez”, 81-102.

15 Ocampo, “Simón Rodríguez”, 91.

que el establecimiento de una escuela bien cimentada y bien dirigida continuamente y por la sucesión de siglos, se estén enseñando a un sinnúmero de hombres todas las obligaciones que deben desempeñar en el discurso de su vida, ya respecto a su Creador, ya a la sociedad en que viven, y ya a sí mismos¹⁶.

En el documento *Plan de una Escuela Patriótica*, Caldas hace referencia al edificio de la escuela, el cual debe estar retirado de la ciudad, lejos del bullicio que pueda distraer a los niños de sus obligaciones. De preferencia bajo, bien ventilado y agradable a la vista, con un letrero en la puerta principal de la calle en letras de oro que diga “*Escuela de la Patria*”, para que sea conocida y respetada del público. La pieza para la enseñanza de los niños debe ser grande y muy clara; y en ella tendrá también el director su asiento, para que de una ojeada vea lo que cada uno hace, y nada se le oculte, sin necesidad de valerse del cuidado de otros¹⁷.

Esta última parte descrita por Caldas: “*sin necesidad de valerse del cuidado de otros*” nos demuestra que, al igual que Simón Rodríguez, no está de acuerdo con el método Lancasteriano o de enseñanza mutua, que dejaba a los monitores o a los mismos estudiantes más aventajados colaborar con el cuidado de los compañeros.

Vemos entonces la similitud en el pensamiento pedagógico de Caldas y Rodríguez. Sin embargo en las ideas expuestas de Francisco José de Caldas se puede observar más claramente el pensamiento ilustrado español con sus visos profundamente católicos.

Llama la atención también en el discurso de Caldas su preocupación por el aseo y el buen orden de la escuela, dice que el director de una escuela debe enseñar a sus niños, no solo aquellas máximas que se dirigen a las buenas acciones, sino también aquellas que tienen por objeto el aseo, la limpieza, la proporción y el buen gusto.¹⁸ Le da un peso grande a este punto, discurso higienista que la historia reconoce más adelante hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Sobre el Maestro

Simón Rodríguez, maestro y fundador de escuelas de primeras letras, reconoce que un maestro no solo es una persona que enseña sino que además

16 Francisco José De Caldas, “Discurso sobre la educación”, en: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. No. 41-42 (1989):178.

17 Caldas, “*Estudios varios*”, 90.

18 Caldas, “*Estudios varios*”, 90.

y fundamentalmente es un “ser que dirige al niño hacia propósitos formativos esenciales”¹⁹.

En cuanto a la organización educativa o administración de la escuela, expone que se deben nombrar maestros según la división territorial, los cuales deberían trabajar en conjunto y el director o regente general los reuniría cada mes para “evaluar lo realizado en el mes, los aspectos económicos de la escuela y determinar la programación para el mes siguiente”²⁰.

A su vez, la imagen de maestro que emitió Simón Rodríguez, por lo menos en su alumno el Libertador Simón Bolívar, es la de un “filósofo benigno”. Tal vez por ello Bolívar sostenía que el gobierno debe “elegir entre la multitud, no un sabio, pero sí un hombre distinguido por su educación, por la pureza de sus costumbres, por la naturalidad de sus modales, jovial, accesible, dócil, franco, en fin en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir”²¹ pero se presenta como escrito por Simón Rodríguez. Por qué se presenta esta doble autoría? Mijares dice que este texto es un borrador inconcluso, escrito a vuelo de pluma por Bolívar y que dejó inédito entre sus papeles. Posiblemente el borrador era de Rodríguez y Bolívar lo estaba estudiando?

Francisco José de Caldas, expone sobre los maestros y los directores:

*...los maestros de primeras letras que quieran abrir escuelas públicas sean antes examinados de lo que deben enseñar, visitados anualmente por las autoridades públicas para indagar si observan la buena enseñanza y si procuran conservar puras las costumbres de los niños*²².

Su preocupación entonces son los conocimientos pero principalmente la moral. Plantea Caldas que el maestro debe ser escogido con el mayor tino, porque de su elección dependen precisamente los buenos efectos que haya de producir el establecimiento. Aconseja que para su selección no se debe tener preferencias, ni a la edad, ni a las conexiones, ni a sus desempeños, ya que en la primera no está vinculada la virtud ni la ciencia, y en los segundos puede intervenir la intriga y perderse el acierto que tanto importa en esta materia. Considera conveniente tener en cuenta la opinión pública sobre sus costumbres

19 Ruiz, “Simón Rodríguez”, 138.

20 Ocampo, “Simón Rodríguez”, 81-102, 91.

21 Augusto Mijares, *El Libertador*. (Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1987), 41; Ver. Roberto Hernández Oscaris, *Simón Rodríguez: pensamiento educativo. Páginas escogidas*. (Cali: FAID, 1989), 155.

22 Caldas, “Discursos”, 177.

y carácter y un examen también público sobre las materias que ha de enseñar, como leer bien, escribir con pureza castellana, aritmética y doctrina cristiana por principios, decidirá la elección.

Propongo “da entonces gran peso para que se indague sobre la sensibilidad de su corazón, esto es si ama a los niños, si es compasivo con los miserables y si tienen el discernimiento suficiente para saber que siendo natural a los niños la inclinación al juego y la frivolidad, sepa también como ha de graduar sus faltas, para que según el grado de su malicia, aplique el género de corrección más conforme. “En una palabra, debe ser un verdadero filósofo que conozca el corazón humano, el estado de nuestra naturaleza, y aquel en que se hallan los niños tan fácil a imprimírseles lo bueno como lo malo, y de este modo sabrá también que los ejemplos prácticos enseñan más que los preceptos”²³.

Como dato curioso relacionado con el maestro como director pero a su vez con el método y la escuela, son las disposiciones que enumera sobre lo que debe hacer éste:

El Director de Escuela debe llevar un registro en el que vayan sentados:

Los nombres de los niños que presenten sus padres, parientes o tutores, que sean vecinos del barrio en que esté fundada la escuela, como los únicos que tendrán derecho a ser admitidos, si fuera esta la voluntad de los fundadores, y como lo pide el buen orden y para que no estén unas más recargadas que otras: la partida expresará el día, la edad, patria, padres y estado de enseñanza que tienen.

Después formará otras tantas listas como clases en que estarán divididos; que para el orden y más fácil método serán cuatro: la de leer, la de escribir, y elementos de cuentas, y últimamente la de contar y doctrina por principios.

La división de estas clases será bien sensible, y discretamente dispuestas en asientos de gradas y numerados para que cada niño sepa donde debe sentarse siempre, como que la graduación de asientos en la única que denotará antigüedad y adelantamiento de cada uno”²⁴.

El maestro como administrador escolar. El maestro, en la historia, ha desempeñado diversos papeles no solamente el transmisor de unos conocimientos, o como se diría en la actualidad el mediador en el proceso constructivo del conocimiento. Caldas además le da el papel de padre: dice

23 Caldas, “Discursos”, 182.

24 Caldas, “Discursos”, 183

“Uno de los cuidados del Director será el de recibir y despedir a los niños con semblante risueño y palabras cariñosas, que no solo les inspiren confianza, sino que lleguen hasta persuadirlos que los ama a todos tiernamente, como si fueran sus propios hijos. ¡Qué amable y gustosa no se les hará la concurrencia diaria a sus escuelas, sabiendo que son recibidos allí con agrado y que no han de ver ni oír jamás llorar por castigo a sus compañeros!²⁵.”

Sobre el Método

El método propuesto por Simón Rodríguez es el de una enseñanza objetiva dirigida a lo útil y gobernada por los intereses del alumno. Se debería caracterizar por estar combinado con juegos, diversiones y paseos y dar importancia a los estudios naturales y la experimentación. Criticaba la Escuela Tradicional porque no enseñaba a vivir y el sistema de Lancaster porque era mecánico y superficial²⁶.

Varios autores²⁷ identifican la propuesta metodológica de Simón Rodríguez en la escuela activa, pero realmente, a simple vista, solamente tiene algunos elementos de ella como las salidas pedagógicas y la experimentación, personalmente considero que si bien algunos autores se remontan hasta Rousseau para ver los orígenes de ella, la Escuela Activa, como tal, tiene elementos fundamentales que la caracterizan, como la psicología experimental, que haría de ella un acontecimiento propio de finales del siglo XIX y principios del XX. Es necesario investigar más para poder observar detenidamente los elementos característicos del método del maestro Simón Rodríguez y su relación con esta Escuela.

La mayoría de autores que trabajan la vida y obra de Simón Rodríguez hacen referencia a la influencia de Rousseau en su pensamiento educativo. Sin embargo, otros muy pocos niegan dicha influencia porque en ninguna de sus textos lo cita. De pronto porque lo cita muy poco, por ejemplo en el texto *Luces y virtudes sociales* lo cita solo una vez. Probablemente se debe a la forma de escritura de aquella época?. Ruiz, por ejemplo, señala que las fuentes de inspiración de las ideas pedagógicas de Simón Rodríguez, empero ser señalada por varios biógrafos la procedencia roussoniana, están en “los postulados y realizaciones concretas que caracterizaron la labor del grupo de educadores que a partir de 1780 se propusieron en la metrópoli española la renovación de la

25 Caldas, “*Estudios varios*”, 97.

26 Rodríguez, “*Escritos*”, 34.

27 Vicente Pérez Silva, “Simón Rodríguez: Maestro de Bolívar, precursor de la Escuela Activa”, en: *Revista Opciones Pedagógicas*. No. 21 (2000): 9-24. Hernández, “*Simón Rodríguez*”, 12.

escuela de primeras letras”.²⁸ Así, cita autores españoles leídos por Rodríguez como Anduaga y Rubio, Guillermo Pelgrom y Picorell y Gomila, textos enumerados en el apartado sobre la formación de Rodríguez como maestro y afirma que:

*...con esto queda claro que Don Simón Rodríguez conoció con toda propiedad y a partir de las mejores fuentes lo que ocurría en España en lo referente a la reforma de la escuela de primeras letras y que fue de tal conocimiento, de sus estudios y de su propia experiencia, de donde derivó las ideas que lo llevaron a plantear la transformación de la escuela caraqueña que atendía*²⁹.

Realmente, por lo menos en el desarrollo de la vida de Simón Bolívar, sí se pueden observar que, (de pronto “coincidentalmente”), existen algunos rasgos que corresponden a la obra, *El Emilio* o la educación de Rousseau. La educación de Bolívar en el campo, en su finca en Caracas, en contacto directo con la naturaleza, los paseos, los viajes a Europa a conocer otros sistemas políticos (*Libro V* de *El Emilio*). Demuestran que, por lo menos en la formación del niño Simón se puede ver el reflejo de esta obra. “Un discípulo al cual consagrarse exclusivamente y tal como lo pidiera Rousseau: huérfano, rico, sano y de fino linaje”³⁰. Un ideal educativo estrechamente aristocrático, ya que a “Rousseau únicamente le preocupaba la educación del joven rico, huérfano y saludable; para obtener un tipo de selección”³¹.

Para el profesor Ocampo López, por ejemplo, el hecho de que Simón Rodríguez tomó el nombre de Samuel Robinson como identidad, indica una influencia fuerte de Rousseau, pues Robinson Crusoe es el personaje de una obra de Daniel Defoe, quien “se convirtió en el ejemplo de hombre que quedó solo en una isla y que en la soledad pudo hacerse a una nueva vida”.³² Se puede considerar además que esta obra de Defoe, según Rousseau, es el primer libro que debe leer Emilio a los doce años.

El método en Francisco José de Caldas se puede observar claramente a pesar de que, como se expuso en sus datos biográficos, sus aportes a la pedagogía no son tan abundantes como los de Simón Rodríguez. Es claro también que éste último sí fue maestro de escuela mientras que Caldas no.

28 Ruiz, “*Simón Rodríguez*”, 139.

29 Ruiz, “*Simón Rodríguez*”, 146.

30 Mijares, “*El Libertador*”, 40.

31 Mijares, “*El Libertador*”, 46.

32 Ocampo, “*Simón Rodríguez*”, 84.

A pesar de esto sobre el tema se pueden extraer y presentar los siguientes apartados:

*... Se sigue probar ahora las utilidades que resultarán a la Patria y a las buenas costumbres, el que el método de la enseñanza en la primera edad, sea igual y uniforme en todas las escuelas; porque así como viene a ser defectuosa respecto al interés común la particular que dan los padres a sus hijos en el interior de sus casas, por las razones que inmediatamente ocurren al entendimiento ... del mismo modo lo será, aunque sin tantos inconvenientes, la de las escuelas si se deja su dirección y método al voluntario capricho de cada maestro, por más cuidado que se ponga en escoger a estos por exámenes y oposiciones*³³.

Esta utilidad la conocieron desde luego los Sabios de la más remota antigüedad. Plutarco en la comparación que hace entre Licurgo y Numa, en su preciosa de las vidas de los hombres ilustres...

“mantenimiento de los niños bueno y la educación de la juventud igual, a fin de que no fuesen ni turbulentos en sus modales, ni diferentes en las costumbres; sino que estando todos vaciados y formados sobre el principio en un mismo molde de virtud, conviniesen y acordasen tan bien los unos con los otros, que resultase como si fuera uno solo, y un todo perfectamente acabado en sus partes.

*Consiguiente a este convencimiento, las leyes Romanas vigilaban sobre la educación igual a los jóvenes a fin de inspirarles a todos unos mismos sentimientos de amor a la Patria y de respeto a la Religión: su historia está llena de ejemplos, los más singulares que prueban, que no de otro modo sino por principios de una educación igual, uniforme y pública, pudieron repetirse en Roma, en los felices tiempos de la República, las acciones heroicas que son todavía la admiración del mundo y el modelo de patriotismo que deberían imitar las naciones cultas de nuestro siglo...*³⁴.

“La sabia Grecia, más entusiasta aún que los Romanos en este punto llevaron a tal grado el cuidado de la educación pública de los niños para que fuese igual y estuviese bajo la inspección del gobierno, ...el Estado se encargaba de la educación del ciudadano desde el feto en el embarazo de la madre prescribiendo el método de alimento y ejercicio que había de seguir la madre en el resto del embarazo- y luego se hacia la Patria del niño o niña, se lo quitaban a los padres

33 Caldas, “Discursos”, 179.

34 Caldas, “Discursos”, 179-180.

y no volvía a ver su hijo hasta que estaba instruido en todos sus deberes de un ciudadano y capaz de serle útil algún día por su sabiduría y valor”³⁵.

“Parece que debe desterrarse, de nuestras escuelas toda práctica que pueda introducir en el corazón de los niños la semilla de la ambición; porque sería inspirar en ellos el orgullo que es el patrimonio que heredamos de nuestros padres: allí sólo se les debe inspirar el amor recíproco: instruirlos en las esenciales obligaciones del hombre respecto a Dios, respecto a la Patria y al Soberano y respecto a sí mismos; pues saliendo todos iguales en estos principios, la Providencia cuidará de que cada uno ocupe en la República el puesto o empleo que le corresponda”³⁶.

“¿Quién creería que en siglo XIX se aplicase la pena infame del azote, impuesta por las leyes criminales a los malvados, a la corrección y castigo de unos niños todavía inocentes? ¡Oh filosofía! ¿Oh santa razón! Venid a iluminar los entendimientos de nuestros maestros y padres, para que acaben de aprender que si, como ellos dicen, la naturaleza humana está corrompida, lejos de reformarla en los niños por el azote y la palmeta, según pretenden ellos le añaden una nueva corrupción con que acaban de pervertirla. Un autor filósofo y muy observador decía, que la depravación de los más famosos malvados que se conocían en la historia, había tenido principio en la misma crueldad de su educación. Ya es casi un axioma que semejantes rudos castigos que aplican el común de los padres y maestros, corrompen lo físico y moral de los niños”.

*... deben quedar excluidos de nuestras escuelas gratuitas, el azote, la palmeta, la vergüenza, y esos semblantes airados, y zañudos de los maestros, como medios que han producido hasta aquí efectos tan contrarios al benéfico fin que se propone la educación. ...*³⁷.

La riqueza de estos párrafos del pensamiento de Caldas es inmensa. De ellos surgen varias preguntas e inquietudes. Dentro del método están los castigos, cómo hacer para que el niño obedezca y aprenda. Por qué hace referencia a un método igual y uniforme Recordemos que el método que se impone, primero en Europa y Estado Unidos y luego en nuestros países latinoamericanos en ese momento histórico, es el Lancasteriano, un método también llamado monitorial o de enseñanza mutua que consistía en enseñar a grandes masas por medio de alumnos monitores. Y finalmente, la uniformidad del método tiene que ver con la formación de mentes uniformes planteada como objetivo de la escuela en la modernidad?.

35 Caldas, “Discursos”, 180

36 Caldas, “Discursos”, 181.

37 Caldas, “Discursos”, 181.

Caldas también critica el método de emulación³⁸ porque dice que lo que resulta es una refinada vanidad y ambición incompatibles con la buena moral, por lo tanto, en las escuelas se les “debe inspirar el amor recíproco; instruirles en las esenciales obligaciones del hombre respecto a Dios, respecto a la Patria y al Soberano y respecto a sí mismos”³⁹. Por el contrario plantea que se debe abolir cualquier práctica que denote superioridad de un niño sobre otro, y que la escuela se divida en bandas o bandos, pues allí todo debe respirar igualdad y fraternidad. Se puede estrechar más la unidad nombrando a cada niño un compañero de escuela, reuniéndolos en público bajo el signo de amistad: se auxiliarán mutuamente en sus repasos y lecciones dentro de la escuela; “en la calle serán unos amigos que se acompañarán hasta sus casas, se buscarán para el paseo, se aconsejarán; y últimamente el niño pudiente, si le tocó un compañero pobre, le socorrerá con anuencia de sus padres, con los libros, papel, o alguna otra cosa que necesite”⁴⁰.

Nuevamente vemos el pensamiento católico asistencialista de Caldas, pero a su vez llama la atención esta propuesta que promueve la cooperación y no la competencia propia del sistema educativo capitalista.

El pensamiento ilustrado y pedagógico

Se puede observar, con base en esta exposición, que el pensamiento de nuestros personajes invitados se puede enmarcaren general, dentro del pensamiento ilustrado que como se dijo en la parte inicial, se camracteriza por la preocupación por la formación de un ciudadano con unos derechos y lleno de luces y virtudes sociales, con la concepción de que en el Estado recae la responsabilidad de la felicidad general de la población, siendo la instrucción pública, un elemento fundamental para conseguirla, con miras a la construcción de los Estados Nacionales⁴¹.

Es importante tener en cuenta que las ideas de la Ilustración que llegaron a nuestro territorio que hoy se llama Colombia, sorprendentemente, tienen unas características específicas como la continuidad con la religión católica y la fidelidad al soberano como se puede observar en el discurso de Caldas expuesto en los apartados anteriores, por ejemplo cuando se refiere a que en la

38 Imitar cargos de la vida real con el afán de superación.

39 Caldas, “*Estudios varios*”, p. 81.

40 Caldas, “*Estudios varios*”, 97.

41 Bárbara Yadira García Sánchez, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: transiciones de la Colonia a la República*. Tesis Doctoral. (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas, 2007), 191.

escuela: “sólo se les debe inspirar el amor recíproco: instruirlos en las esenciales obligaciones del hombre respecto a Dios, respecto a la Patria y al Soberano y respecto a sí mismos”.

Los contenidos que proponen los dos autores trabajados para las escuelas de primeras letras son similares porque son elementales con la diferencia que Simón Rodríguez. Agrega un contenido práctico o técnico y Caldas hace énfasis en la formación moral y religiosa. Estos contenidos para esas escuelas, que debían ser creadas en todo el territorio nacional, se pueden observar desde nuestro lente de la actualidad, como demasiado elementales⁴², y nos hacen dudar sobre las verdaderas intenciones del discurso ilustrado (por lo menos en la forma en que se plantea para nuestro territorio) de que toda la población alcance las virtudes sociales que debe poseer un ciudadano.

Con respecto al método, es difícil analizar desde la actualidad las propuestas presentadas, ya que corremos el riesgo de forzarlas dentro de los modelos pedagógicos que existieron después y que de alguna manera perduran en la actualidad. Sin embargo, lo que sí se producen son innumerables preguntas a partir de este trabajo como por ejemplo, por qué Simón Bolívar como presidente de la Gran Colombia y quien admiraba tanto a Simón Rodríguez, no aplicó las propuestas de este último y sí el método Lancasteriano con el cual no estaba de acuerdo Simón Rodríguez. Igualmente, nos podemos preguntar por la uniformidad del método del que habla Francisco José de Caldas. En qué consistía? Cuáles eran los objetivos?

Conclusión

Podemos concluir que no solamente las instituciones educativas forman tendencias ideológicas o pensamientos, en nuestro caso expuesto, similares, sino que existen otros espacios, otras formas de comunicación que permiten, en su conjunto, la generación de unos razonamientos específicos que dan como un “sello” a una época. Estos espacios y formas de comunicación no se pudieron establecer en esta corta investigación pero sería interesante poder indagar un poco más sobre la vida de estos personajes, principalmente sobre su formación autodidacta.

Es lamentable que las propuestas pedagógicas de los personajes estudiados no se llevaron a cabo: Por ejemplo la cobertura a toda la población sin importar el color y el estrato social no se llevó a cabo, durante todo el siglo

42 Igualmente los contenidos de la escuela que propone Simón Bolívar son: arte: leer y escribir, ortografía, números, principios de religión (paz y esperanza al espíritu), moral, virtudes sociales, urbanidad y civilidad. Ver. García, *“De la Educación”*, 195.

XIX el analfabetismo fue una constante que solo permitió el acceso a los establecimientos de educación superior a las clases más privilegiadas y en el siglo XX tampoco, a pesar de los esfuerzos y los convenios hechos en los grandes encuentros educativos a nivel mundial (Conferencia de Jomtiem, Tailandia, 1990) y a que los programas de los últimos gobiernos lo planteen como uno de los ejes centrales. Igualmente se puede decir de cada uno de los puntos enumerados: la responsabilidad del Estado en relación con la educación del pueblo cuando cada día se privatiza más la educación; el maestro como padre y administrador de las escuelas, cuando desde el Estado cada día se le quitan más derechos a esta labor tan especial y necesaria para la sociedad, pero a su vez la actitud de algunos maestros de indiferencia hacia sus estudiantes y a luchar por sus justas causas.

Podemos decir que nuestros personajes pertenecen al momento histórico en el cual nace la educación pública y en la actualidad presenciamos su deceso.

Bibliografía

- De Caldas, Francisco José. "Discurso sobre la educación". En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. No. 41-42.(1989), 177-178-179.
- De Caldas, Francisco José. *Selección de obras*. Bogotá: Biblioteca Schering Corporation U.S.A. de cultura colombiana, 1970.
- De Caldas, Francisco José. *Estudios varios*. Bogotá: Biblioteca del Maestro, MEN, Imprenta Nacional, 1941.
- De Caldas, Francisco José. *Obras completas de Francisco José de Caldas*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1966.
- Waldo, Frank. *Simón Bolívar: Nacimiento de un mundo*. Cali: Fundación para la investigación y la cultura, 1983.
- García Sánchez, Bárbara Yadira. *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – UPTC, 2007.
- Hernández Oscaris, Roberto. *Simón Rodríguez: pensamiento educativo. Páginas escogidas*. Cali: FAID, 1989.
- Mijares, Augusto. *El Libertador*. Caracas: Academia Nacional de la Historia. Ediciones de la Presidencia de la República, 1987.
- Ocampo López, Javier. "Simón Rodríguez el maestro del libertador". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol: 13 No. 9 (2007): 81-102.
- Pérez Silva, Vicente. "Simón Rodríguez: Maestro de Bolívar, precursor de la Escuela Activa". *Revista Opciones Pedagógicas*. No. 21 (2000).
- Puyo Vasco, Fabio y Eugenio Gutiérrez Cely. *Bolívar día a día*. Bogotá: Procultura S.A, 1983.

Rodríguez, Simón. *Escritos de Simón Rodríguez*. Caracas. Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

Ruiz, Gustavo Adolfo. *Simón Rodríguez: Maestro de escuela de primeras letras*. Caracas: Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1990.

Saurat, Gilette. *Bolívar le Libertador*. París: Editions Jean-Claude Lattés, 1979.



Francisco José de Caldas

<http://camilaapario.blogspot.com/2010/11/francisco-jose-de-caldas-el-sabio.html>



Simón Rodríguez

http://2.bp.blogspot.com/_vJoe8uGIPi0/TQglWct1q2I/AAAAAAAAABk/TsCWPmB5NTI/s1600/InfBolivar2.jpg

ANÍSIO TEIXEIRA E A QUALIDADE DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO À QUESTÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL

Berenice Corsetti¹

*Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática
(Observatório de Educação – INEP/CAPES) - Brasil*

Introdução

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país².

A contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira já foi ressaltada sobremaneira, por diversos estudiosos da nossa história. Interessa-nos, entretanto, resgatar alguns de seus posicionamentos, em função da relevância que adquirem para a reflexão que empreendemos, sobre a problemática do rendimento escolar no Brasil.

As considerações de Anísio Teixeira são fundamentadas em dados estatísticos sobre a realidade da escola brasileira. A partir dos dados que apresentou, Anísio Teixeira afirmava a franca deterioração do ensino primário,

1 Doutora em Educação. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNSINOS, Rio Grande do Sul, Brasil.

2 Anísio Teixeira, *Educação Para a Democracia* (Rio de Janeiro: José Olympio, 1936), p. 58.

com a exacerbação do caráter seletivo da educação, na sua tendência de preparar alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Em sua atividade de produção de conhecimento, “os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com quem podem contar”³. Nessa perspectiva, a obra de Anísio Teixeira constitui-se em expressivo acervo documental que pode auxiliar para um maior entendimento da história da educação brasileira.

O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico de nosso trabalho fundamenta-se na perspectiva dialética. Conferimos ao trabalho uma dimensão estrutural, sem excluir a análise de elementos conjunturais que foram percebidos a partir dos elementos factuais apontados pelo levantamento empírico da realidade investigada. Nessa direção, adotamos, como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho, a metodologia histórico-crítica. Os principais teóricos que fundamentam nossa opção teórico-metodológica são: Dermeval Saviani (2008), Bogdan Suchodolski (1971, 1977 e 1984), Mario Alighiero Manacorda (1977), Georges Snyders (1974 e 1976) e Anton Makarenko (1985).

*A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade*⁴.

Neste trabalho, apresentamos os elementos mais expressivos da pesquisa que realizamos, evidenciando a importância desse autor para o entendimento da problemática do rendimento escolar no Brasil.

1. Um Educador que Pensou o Brasil Moderno

A expansão escolar nos países protestantes transformou a escola, de uma opção possível em um investimento social inevitável. A maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança do que ao seu presente, provocaria a

3 Clarice Nunes Carvalho, Marta Maria de Chagas, “Historiografia da Educação e Fontes” em *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. José Gonçalves Gondra. (Rio de Janeiro, DP&A, 2005) p. 29.

4 Berenice Corsetti, “A Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre a Questão do Rendimento Escolar no Brasil” em *Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Flávia Werle (org). (Porto Alegre, Redes Editora, 2010), p. 87.

afirmação não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente invadiu toda a vida social. “A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais”⁵.

Tomamos como base essa consideração colocada por Nóvoa para reforçar a importância da visão e da atuação desse educador latino-americano cuja trajetória investigamos. Sua percepção a respeito do papel da escola e de sua qualidade marcou a história da educação brasileira. Além disso, nos parece relevante considerar, como Alves, que “os exemplos retirados do caso brasileiro são matéria que nos ajudam a fundamentar as análises relativas à tentativa de captação do movimento realizado pela escola no interior do modo de produção capitalista”⁶.

A pouco mais de um século nascia esse educador que nos deixou uma contribuição que extrapolou os limites temporais de sua ação. Como um filósofo da educação, propagou o papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Anísio Spínola Teixeira afirmava, de forma inequívoca, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sócio-político que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. Educação como direito e não como privilégio foi um princípio basilar de sua atuação política e educacional.

*Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como privilégio das elites*⁷.

O contexto de seu período de vida, de 1900 a 1971, foi marcado por momentos significativos da vida nacional. Desde o ingresso na República, em fins do século XIX, colocava-se o desafio que marcou o projeto político republicano de modernização de país, para o que se fazia necessário o

5 Antônio Nóvoa, *Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário – Subsídios para a história da profissão docente em Portugal* (séculos XV-XX). (Análise Psicológica: Lisboa, No. 3, 1987), p. 415.

6 Gilberto Luiz Alves, *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. (Campinas/SP; Campo Grande/MS: Autores Associados, 2001).

7 Dermeval Saviani, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. (Campinas/SP: Autores Associados, 2008), p. 222.

desenvolvimento da industrialização, da urbanização e, sobretudo, da educação. A discussão do projeto nacional é ingrediente fundamental desse momento histórico, ou seja, a construção do Brasil moderno, nos marcos do modelo capitalista, necessitava do desenvolvimento da educação. A expansão da escola pública foi ingrediente marcante desse período que também caracterizou a História dos demais países da América Latina, no processo de constituição de seus projetos e de sua identidade nacional.

Nascido em Caetité, no sertão baiano, Anísio Teixeira teve uma sólida formação educacional, com bases jesuíticas, que se estendeu para além das fronteiras brasileiras. Ao longo de sua vida, promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da História da Educação Brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente.

Como administrador, ocupou os cargos de inspetor-geral do Ensino da Bahia (de 1924 a 1928), de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (de 1931 a 1935), de secretário da Educação e Saúde em Salvador (em meados dos anos 40 e início dos anos 50), diretor do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos - INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (nos anos 50 e 60) e criador da Universidade de Brasília (anos 60). Em 1935 e 1964 foi afastado da administração pública, no primeiro caso pelo governo autoritário de Getúlio Vargas e, no segundo, pelo governo militar. Em todos os casos onde desenvolveu suas atividades, seu objetivo principal foi o de reconstruir a escola brasileira, nos seus mais diversos níveis. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que “foi confeccionado com a pretensão de fixar uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional”⁸.

A obra de Anísio Teixeira lida com os problemas fundamentais dos homens e das mulheres do nosso tempo. Ao defender uma sociedade democrática, partia do pressuposto de que, apesar das diferenças individuais de aptidão, talento, dinheiro, ocupação, raça, religião e posição social, os indivíduos podiam se encontrar como seres humanos fundamentalmente iguais e solidários. A educação, nessa perspectiva, sempre se apresentou, para esse educador, como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isso, era necessário que ela não se constituísse num caminho para o privilégio.

8 Paulo Ghiraldelli Júnior, *Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil (1930-1937)* (Ibatinga: Humanidades, 1991), p. 52.

Podemos perceber, através da vasta obra de Anísio Teixeira, um plano de reconstrução da educação, da escola e da nação brasileiras. Em sua proposta explícita um modelo de nação que ele defendia independente e soberana. Esse modelo estava situado no que denominava “mundo moderno”, que tinha na indústria, na ciência e na democracia, os fundamentos de sua sustentação, e que era integrado pelos países capitalistas plenamente desenvolvidos. Tendo como referência esse modelo, Anísio interpretou o processo de industrialização do Brasil de maneira peculiar, já que vinculava a problemática do subdesenvolvimento à perspectiva doutrinária, onde a indústria ocupava posição de destaque e aparecia como categoria estruturante do pensamento e orientadora da ação. Por isso, podemos identificar a relação que estabelecia entre a problemática do subdesenvolvimento e as teorias educacionais dela decorrentes.

Anísio entendia que o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação brasileira, fundamento da tão desejada emancipação do país, não derivaria tão somente da intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, sobretudo, de sua atuação no campo educacional, implementando reformas de base imprescindíveis para sua adequação à nova condição socioeconômica que iniciara a se gestar no país, com o advento do processo de industrialização, particularmente a partir da Primeira Guerra Mundial.

Nos anos 30, essa “nova filosofia de educação” de Anísio assentava-se sobre dois pilares básicos: a escola deveria preparar técnicos, homens capazes de se integrarem rapidamente na civilização baseada na ciência e na técnica (uma escola desse tipo só poderia ser construída pelo Estado; a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente ⁹.

Nesse contexto, Anísio entendia que essa nova realidade nacional, que estava marcada pelo incremento do processo de industrialização, se apresentava como uma possibilidade concreta de mudança da situação existencial vivida pela nação até aquele momento, marcada pelo subdesenvolvimento, pela marginalidade e pela indeterminação, em função das estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais irracionais e alienantes que caracterizavam o nosso país. A indústria, que representava a expressão da racionalidade, da ação inteligente e da ação tecnológica, significava, para esse educador, a possibilidade de implementação de novos hábitos mentais e morais na sociedade brasileira, alcançando o desenvolvimento que era entendido como perspectiva de progresso e como condição de consolidação do mundo moderno, o que criava as bases para o desenvolvimento da democracia, garantindo o equilíbrio do progresso material, social e moral.

9 Ghiraldelli Júnior, *Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil*, 63.

No entendimento de Anísio Teixeira, a escola poderia ajudar a encontrar o equilíbrio social, devendo assumir as tarefas e funções que, até aquele momento, eram desempenhadas pela família e pela comunidade. Passava-se a exigir da escola um desempenho bem mais amplo do que o tradicional papel de transmissora e difusora de conhecimentos. A exigência que a ela era estabelecida impunha a educação intelectual e moral de todos os cidadãos, como condição necessária para a obtenção do equilíbrio social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira¹⁰.

Anísio desenvolve intensa atuação no âmbito da administração e do debate público sobre a educação, bem como uma abundante produção escrita que é marcada por essa atuação, sendo a expressão dessa relação profunda entre pensamento e ação que marcou toda a sua vida. A formação de professores esteve no centro de suas preocupações. Reconstruir a escola e a nação passava por um processo de formação de professores, para o qual empregou suas idéias renovadoras, criando, quando Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores, a qual fazia parte do Instituto de Educação, juntamente com o Jardim da Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores.

Para a educação, o momento histórico tornava imperiosa a necessidade de mudar. Eliminar o analfabetismo passou a ser a palavra de ordem; era preciso preparar o trabalhador urbano para o concorrido mercado de trabalho. O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia as aspirações do momento¹¹.

Em toda a sua atuação, Anísio Teixeira defendeu a elaboração de uma nova política educacional. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto

10 Eneida Shiroma, *Política Educacional* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002), p. 26.

11 Geraldo Francisco Filho, *A Educação Brasileira no Contexto Histórico* (Campinas/ SP: Editora Alínea, 2004), p. 86.

essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, “a fina flor da população”. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino.

*[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros [...]*¹²

Anísio Teixeira foi autor de um conjunto expressivo de obras escritas, dentre as quais destacamos: *Educação para a democracia* (1936); *A educação e a crise brasileira* (1956); *Educação não é privilégio* (1957); *Educação é um direito* (1967); *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (1968); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969).

Conforme Rothen (2008), em 1952 Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Este educador partiu de um diagnóstico, presente em sua obra, de que a sociedade brasileira estaria em um intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, havendo uma significativa defasagem do ensino oferecido, em relação às necessidades sociais. Entre seus objetivos, para contribuir na solução dos problemas educacionais, estava a criação de centros de pesquisa como instrumentos para estabelecer as bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil. Essa idéia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP que se consolidava.

12 Dermeval Saviani, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. (Campinas/SP: Autores Associados, 2008), p. 222.

Anísio Teixeira constituiu-se em representante destacado do pensamento educacional liberal no Brasil.

Basicamente, o ideário liberal caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa [...]; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social. [...] Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno¹³.

2. Anísio Teixeira, a Eficiência da Escola e o Rendimento Escolar

Anísio Teixeira foi um ardoroso defensor da descentralização da educação por meio do mecanismo da municipalização.

A seu ver, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida. Os escolanovistas acreditavam que a municipalização do ensino primário constituiria uma reforma política, e não mera reforma administrativa ou pedagógica¹⁴.

Conforme Cassassus o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Apesar de ter sido um importante defensor do municipalismo e da descentralização da educação, Anísio Teixeira defendeu a participação fundamental do Estado na constituição de um setor escolar de qualidade para o Brasil.

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa no nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação¹⁵.

13 Paulo Ghiraldelli Júnior, *História da Educação Brasileira* (São Paulo: Cortez, 2006), p. 55-56.

14 José Carlos Libâneo (org.), *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (São Paulo: Cortez, 2003), p. 136-137.

15 José Silvério Baía Horta, "Planejamento Educacional", em *Filosofia da Educação Brasileira*. Durmeval Trigueiro Mendes (org.) (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983), p. 205.

Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. “Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou”.¹⁶ Nesse momento, Anísio apontava a necessidade de discutir o problema do rendimento escolar e recolheu os dados que apresentamos abaixo para evidenciar a incapacidade da escola primária em reter os alunos, no próprio Rio de Janeiro, que se encontravam assim distribuídos, pelos cinco anos do curso primário.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
39.978	19.265	13.544	7.593	4.150	84.530 ¹⁷

O então Diretor Geral da Instrução Pública do Rio Janeiro evidenciava a relevância de perceber a situação preocupante em que se situava a aprendizagem dos alunos da escola primária, problematizando a situação, conforme podemos perceber através de suas palavras:

Esta fotografia do nosso sistema escolar era particularmente elucidativa. Vemos, de logo, que a maioria dos alunos não chegava a ter mais de dois anos de escola. Nos segundos e nos terceiros anos, debandavam da escola cerca de 27.000 crianças, que se atiravam, provavelmente, aos trabalhos prematuros. Que sabem elas? Apenas ler, escrever e contar, e assim mesmo muito mal. A maioria delas poderá até esquecer as habilidades escolares mal aprendidas. Logo após, a escola primaria começa a funcionar para o doutorado. Os seus últimos anos são preparatórios para a Universidade, do mesmo modo por que o são os do curso secundário¹⁸.

Segundo o professor Anísio, a educação era o “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário”.¹⁹ Para o autor, o mal brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Ele não acreditava que a escola pudesse se tornar um instrumento eficiente de progresso, se não

16 Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. (Campinas/SP: Autores Associados, 2008), p 221.

17 Anísio Teixeira, *Educação Pública: Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação*, (Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934), p. 36.

18 Teixeira, *Educação Pública*, 36.

19 Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. (Campinas/SP: Autores Associados, 2008), p 221.

atendesse ao mínimo que era a tarefa da educação. Ler, escrever e contar era indispensável, mas era fator insuficiente para um aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou para qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida. Era necessário que, a tais habilidades viessem se juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão.

“[...] para Anísio o Estado precisa abandonar o papel de espectador e assumir o papel de regulador [...]”²⁰, em função do que sua atuação como gestor da educação foi articulada. A experiência de Anísio Teixeira, na direção da Instrução Pública do Rio de Janeiro, revela, de forma expressiva, sua preocupação com a organização e a administração do sistema público de ensino, evidenciando uma visão de sistema de ensino, ao reformular a educação do Distrito Federal, estabelecendo uma centralização nos serviços escolares de matrícula e frequência, bem como introduzindo os serviços de classificação e promoção de alunos, programas escolares e de prédios e aparelhamento escolares.

A reforma de 1932, implementada no Distrito Federal, explicita a importante visão que Anísio Teixeira tinha do que deveria ser um sistema educacional. A partir dela, as condições de matrícula e frequência precisavam ser estudadas e examinadas em serviço permanente, de modo a indicar o melhor aproveitamento dos prédios, a mais adequada distribuição dos professores e as falhas no cumprimento da obrigatoriedade escolar, - para que pudesse haver *sistema* escolar e não um aglomerado de escolas funcionando independentemente.

Na perspectiva proposta pelo autor, na organização do ensino de massa, existiam classes a dar maior homogeneidade, outras necessitavam ampliar aceleração, outras precisavam retardar a marcha do ensino. Assim, todo o conjunto de medidas destinadas a ajustar o ensino ao indivíduo exigia para sua proveitosa aplicação, um controle centralizado e sistemático. Nesse sentido, esse órgão técnico de classificação e promoção dos alunos, unido ao Serviço de Testes e Escalas, embora fosse um de administração e controle e outro de elaboração e padronização, este último criado posteriormente ao decreto n. 3.763/32, constituía peça fundamental para a direção do ensino.

Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nos-

20 Saviani, *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*, 225.

*so país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado*²¹.

Na proposta de reformulação implementada por Anísio Teixeira, não menos importante era o Serviço de Programas Escolares. Se o Serviço de Classificação e Promoção media e ajustava o ensino ao indivíduo, o de Programas traçava o roteiro desse mesmo ensino. Mas, para um programa ser uma peça viva, que funcionasse, era preciso que fosse constantemente estudado, planejado, verificado e modificado no exercício diário da classe. Da forma como estavam organizados, os programas constituíam verdadeiras peças ornamentais, entregues aos professores que, se não conseguissem realizá-los plenamente, ninguém mesmo cobrá-los.

“O pensamento de Anísio Teixeira pode ser visto como “síntese de idéias que vão marcar o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção de Estado na oferta da educação escolar”. São contribuições que [...] permanecem atuais.”²² A reforma proposta por Anísio Teixeira, para o setor educacional do Distrito Federal teve, em seu fundamento, uma crítica contundente à qualidade da escola primária e à reduzida eficiência do rendimento nela obtido. Nessa direção, o dirigente aprofundou a discussão sobre a problemática da aprendizagem nas instituições escolares, propondo alternativas para reverter o quadro que denunciava. Disto estaremos tratando na parte seguinte deste trabalho.

3. A eficiência da escola elementar e a avaliação do rendimento escolar

Depois de realizada a reorganização da Diretoria Geral do Departamento de Educação, como aparelho técnico-administrativo do sistema educacional do Rio de Janeiro, foi efetuada uma detalhada análise em relação à escola primária elementar do mesmo sistema. Inicialmente foi concretizado um balanço sobre a eficiência do ensino das “artes escolares essenciais – ler, escrever e contar”. Na concepção de Anísio, a eficiência da escola elementar, em relação

21 Saviani, *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*, 226.

22 Sofia Lerche Vieira y Isabel Maria Farias Sabino, *Política Educacional no Brasil* (Brasília: Liber Livro Editora, 2007), p. 94.

aos conhecimentos adquiridos nessas três técnicas fundamentais de cultura, passou a ser verificada, com objetividade e segurança apreciáveis, graças ao aperfeiçoamento de *testes* e *escalas* para aferição dos resultados escolares. Em sua perspectiva, a necessidade dessas aferições objetivas acentuou-se com o desenvolvimento de grandes sistemas escolares e o regime compulsório do ensino.

Mesmo com as dificuldades detectadas, pouco mais de um mês depois do início da administração encabeçada por Anísio Teixeira, foi decidida a realização de uma verificação tendo em vista, com os testes aplicados, diagnosticar a eficiência da escola pública do Distrito Federal, em dois aspectos fundamentais: como ensinava a ler e como ensinava a contar.

Na perspectiva colocada anteriormente, foram aplicados os testes de leitura de Waterbury, usado oficialmente na cidade de Detroit, dos Estados Unidos e os testes de aritmética de W. S. Monroe, May-Mac Call e de Otis²³, um e outros adaptados para o meio carioca²⁴. As informações que registramos, a seguir, sobre os testes realizados, constam do relatório apresentado por Anísio Teixeira, e que foi publicado em 1934 (p. 76-79). Foram realizados, em 1931, 7.086 exames no primeiro ano, 6.488 no segundo e 4.798 no terceiro – para se verificar a capacidade de ler e entender sentenças; 6.501 exames no segundo ano e 4.968 no terceiro – para verificar a eficiência do ensino das operações fundamentais de aritmética; 3.291 exames no quarto ano e 2.072 no quinto ano – para se verificar a eficiência do ensino de frações e de raciocínio aritmético.

Segundo informou Anísio, foram examinados no 1º ano apenas os alunos que haviam sido promovidos ao 2º ano, representando 42 % dos matriculados. Eram quase todos repetentes e tinham, em média, dois anos escolares. Das 24 frases que deviam completar, se tivessem lido e compreendido as sentenças explicativas, os 5.835 alunos examinados (os restantes constituíram um grupo de controle, examinados depois) acertaram em média 4.64. Houve 1.965 alunos que não conseguiram completar uma única frase. Os alunos que só que completaram uma frase somavam 4.458. A variabilidade havia sido muito grande.

No segundo ano – em média três anos escolares – os 6.488 alunos examinados conseguiram em média completar 12,05 frases, havendo cerca de 1.600 que acertaram menos de seis frases. A variabilidade foi menor.

23 Esses testes merecem ser mais bem investigados, pois, na literatura sobre avaliação, não encontramos referências a eles.

24 Anísio Teixeira não esclarece, em seu relatório, como foi feita a adaptação desses testes para a realidade do Rio de Janeiro.

No terceiro ano – em média quatro anos escolares – a média de frases completadas foi de 15,13 para 4.958 alunos, sendo a variabilidade ainda um pouco menor.

A partir desses resultados, a conclusão obtida foi de que os alunos, depois de quatro e mais anos de classe, nas escolas públicas do Distrito Federal, atingiam um baixíssimo índice de leitura, equivalente, segundo o relatório de Anísio, ao obtido pelas crianças americanas desde o segundo ano escolar.

Em relação aos testes de aritmética, foram examinados os mesmos alunos do 2º e 3º anos, com os testes (quatro operações) de Walter Monroe, e os alunos do 4º e 5º anos, com testes de frações de May-Mc.Call e de raciocínio aritmético de Otis. Os resultados apresentados pelo relatório de Teixeira eram ainda mais desoladores do que os de leitura. No segundo ano, em média, o aluno sabia, um pouco, somar números de um só algarismo e, um pouco menos, subtrair de um número de dois algarismos um outro de um só algarismo. No restante, só excepcionalmente algum acertaria fazer a operação. No terceiro ano, era possível estender esse julgamento médio até a multiplicação por um algarismo, sendo muito inseguras as operações um pouco mais complexas.

Em relação aos poucos alunos privilegiados, que iam até o quarto e quinto anos, foram examinados 3.291 do 4º ano e 2.072 do 5º, com os seguintes resultados:

1. Operações de frações – 16 Questões: 4º ano – Média obtida de respostas certas 0,65; 5º ano – Média obtida de respostas certas 1,28.
2. Raciocínio – 20 Questões: 4º ano – Média obtida de respostas certas 5,43; 5º ano – Média obtida de respostas certas 6,78.

Em frações o resultado foi igualmente baixíssimo. E em raciocínio chegaram os alunos do 4º e 5º anos ao nível correspondente a 11 anos de idade, na escola americana, quando, em média, tinham idade de 12 para 13 anos²⁵.

Esses resultados levaram Anísio Teixeira a avaliar que, ao lado da ineficiência da escola, verificava-se a necessidade de considerar a oportunidade de sistematização e de diferenciação, para adaptações aos diferentes tipos e grupos de alunos. A simples distribuição por idade e a distribuição de repetentes no sistema escolar do Distrito Federal revelaram que a classificação dos alunos nos anos escolares se fazia através de critérios muito gerais, determinando, numa

25 Anísio Teixeira, *Educação Pública: Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação*, (Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934), p. 79.

mesma classe, agrupamentos de alunos que se diferenciavam profundamente pela idade e pela inteligência. Fazia-se necessário o desenvolvimento de diferenciações fundadas nas características dos grupos de alunos.

Assim, a Diretoria Geral, pelo Serviço de Classificação e Promoção, passou a ter a competência da distribuição dos alunos, com o objetivo de atender às diferenças individuais, de acordo com os grandes caracteres comuns dos diferentes agrupamentos. Para isso procedeu a estudos estatísticos quanto às idades, às repetições de ano e aos níveis de inteligência. Com estes três elementos, procurou fazer as classificações que eram consideradas necessárias.

A questão da avaliação do rendimento escolar é tema relevante na obra de Anísio Teixeira. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que o assunto é complexo e merece ser problematizado, na direção de uma compreensão mais ampla de seu significado.

Avaliação como tecnologia do poder, isto é, como controle, fiscalização, ou até mesmo intervenção do Estado sobre os indivíduos, as instituições e o sistema é um dos mais notórios traços da avaliação como mecanismo educativo e proativo. A perspectiva controladora é assegurada em grande parte por outras duas características históricas da avaliação, a medida e a seleção social [...]²⁶.

O problema do rendimento escolar envolveu, também, a discussão relativa aos programas escolares, que, na opinião de Anísio Teixeira, não deveriam ser diferenciados em qualidade no nível primário, já que a escola se destinava, ali, a formar no aluno os hábitos fundamentais e as atitudes gerais para com a vida e o trabalho. Os novos programas do Distrito Federal incluíram mais do que o programa convencional das escolas tradicionais e insistiram especialmente em atividades ou projetos. A escola passou a ensinar a fazer, de modo mais insistente. Sobre esse tipo de escola, dificilmente haveria crianças pouco inteligentes, sendo todas capazes.

Diante das condições constatadas nas escolas públicas do Distrito federal, foi uma decisão de política educacional a modificação do critério de classificação de alunos, visando melhorar as condições de organização interna da escola, facilitando o trabalho do magistério e perseguindo um rendimento escolar de maior qualidade.

26 José Dias Sobrinho, "Políticas de Avaliação, Reformas do Estado e da Educação Superior" en: *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Maria Amélia Sabbag Zanko y Maria Lourdes Gisi (Orgs.) (Curitiba/PA: Champagnat; Florianópolis/SC: Insular, 2003), p. 67.

A organização então existente se limitava à distribuição dos alunos por ano escolar, não sendo, entretanto, devidamente graduadas essas próprias séries ou anos. A organização devia, portanto, iniciar-se, no primeiro ano, com o critério melhor que fosse possível estabelecer e, nos demais anos escolares, com os critérios de transição com condições de serem adotados, no sentido de melhorar a classificação dos alunos e, por outro lado, fornecer as bases para uma graduação objetiva desses mesmos anos ou séries. Nessa perspectiva, foi estabelecida a duplicidade do critério, com dois planos de classificação dos alunos: o primeiro de idade mental e quociente intelectual; o segundo de aproveitamento escolar e idade cronológica.

Anísio Teixeira reafirmava que todo esse processo não iria substituir ou diminuir a dependência em que o êxito do ensino se achava do professor e da sua atuação na classe. O professor era considerado o realizador maior da obra educacional. Uma boa classificação e uma distribuição melhor dos alunos nada mais objetivavam do que tornar integralmente possível a tarefa do professor.

As propostas de Anísio Teixeira conduziram, em resumo, às seguintes modificações na escola elementar do Distrito Federal:

- 1 – Divisão do período escolar em dois estágios:
 - a) o primário, de três anos;
 - b) o intermediário, de dois anos.
- 2 – Distribuição das classes de grau primário, nos termos da classificação apresentada nas páginas anteriores.
- 3 – Distribuição das classes de grau intermediário por critérios equivalentes aos do primário.
- 4- Regime de promoção flexível e adaptado aos alunos e tipos de classes.

Com essas medidas, os resultados percebidos foram:

 - I – Progressiva graduação do sistema escolar, com atenção às diferenças individuais dos alunos;
 - II – Menor número de repetições de ano, provenientes da pequena capacidade dos alunos ou do atrito de elementos muito diversos na mesma classe;
 - III – Melhores oportunidades educativas oferecidas aos diferentes tipos de alunos;
 - IV – Aumento da eficiência do ensino pela graduação dos programas e homogeneidade das classes;
 - V – Retenção do aluno através do período escolar na medida de sua capacidade, sem repetição e com o máximo do proveito individual;

VI – Melhoria, com elevação de nível, do ensino de grau intermediário (4º e 5º anos) ²⁷.

Anísio Teixeira também considerava, no seu trabalho para a melhoria do rendimento escolar, os problemas relacionados aos programas e métodos, dos quais tratou como essenciais ao progresso do ensino. Em sua concepção, deveriam ser, mais do que outro qualquer aspecto do ensino, uma obra autônoma dos professores. Por isto, no desenvolvimento de suas iniciativas no Distrito Federal, o conteúdo do ensino era entregue aos professores, organizados de um modo amplo e de modo a não limitar a ação docente²⁸.

Por outro lado, os métodos do ensino primário, embora indicados e ilustrados nos programas, eram, entretanto, de muito mais difícil aperfeiçoamento. Desde 1928, graças aos ares renovadores da reforma de então, vinham sendo implementados métodos mais modernos na escola elementar, o que significava sinais mais promissores de que a escola pública, pelo seu professor, procurava atingir o progresso educacional tão desejado pela comunidade.

Para atuar nessa direção, foi estabelecido o decreto 3763, de 1º de fevereiro de 1932, no qual ficava determinada a instalação de cinco Escolas Experimentais, bem como outros tantos laboratórios destinados a ensaios controlados de novos métodos.

Anísio acreditava que o sucesso da implementação de novos métodos exigia que os dirigentes dessem condições para a sua execução, mas estava vinculado diretamente ao papel e ao desempenho dos professores.

Ainda em 1952, em artigo publicado no Jornal do Comércio, o educador brasileiro volta a manifestar sua preocupação com a problemática do rendimento da aprendizagem obtida nas escolas, que merecia tratamento centralizado e controle a partir das instâncias encarregadas da administração da educação.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de Estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer

27 Anísio Teixeira, *Educação Pública: Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação*, (Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934), p. 95-96.

28 Nas publicações do Departamento (*Boletim de Educação Pública*, Série A – *Monographias e Estudos originaes*, Série B – *Planos e Inqueritos*, Série C – *Programmas e Guias de Ensino*, Série D – *Vulgarização*, Série E – *Informação e Divulgação*) foram fornecidas as informações, os planos, as sugestões e as ilustrações, que Anísio considerava mais recomendáveis para auxiliar os professores em seu trabalho. Muitos desses aspectos o autor buscou salientar no prefácio que escreveu para o Programa de Linguagem.

*veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil. Direção, disciplina e controle seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se restringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores*²⁹.

A preocupação de Anísio Teixeira, em relação à escola brasileira, remete à necessidade de uma política educacional adequada realidade de um país que pretendia se modernizar, nos marcos de um sistema capitalista que se consolidava. A democracia pretendida, nesse contexto, exigia que a escola preparasse os cidadãos para o projeto de modernização conservadora, onde a escola pública tinha uma importante função a cumprir. Na concepção de Anísio, “a escola deveria ser a guardiã do capitalismo”³⁰.

Na concepção de Anísio, ler, escrever, contar e desenhar eram técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se poderia viver. O programa da escola seria a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. Por tudo isso, a escola primária deveria ser uma instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus valores e com seus costumes.

Conclusões

“O testemunho de Anísio Teixeira assim como suas iniciativas práticas mostram como a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade”.³¹ Nessa mesma linha de argumentação, reafirmamos a relevância da contribuição desse autor para a história da educação brasileira e latino-americana.

A investigação que realizamos, a partir da obra de Anísio Teixeira, possibilitou a percepção da importância, para o entendimento da problemática do rendimento escolar, de conhecermos a contribuição deste autor sobre o assunto. Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da

29 Anísio Teixeira, *Educação no Brasil*. 3ª ed. (Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999), p. 173 (os grifos são nossos).

30 Paulo Ghiraldelli Júnior, *Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil (1930-1937)* (Ibitinga: Humanidades, 1991), p. 101.

31 SAVIANI, Dermeval, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed.(Campinas/SP: Autores Associados, 2008), p. 226.

obra de Anísio Teixeira é possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade do disciplinamento e do controle da escola.

Fontes

- Teixeira, Anísio. *Educação Pública. Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934.
- Teixeira, Anísio. *Educação Para a Democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- Teixeira, Anísio. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.
- Teixeira, Anísio. *Educação Não é Privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- Teixeira, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1968.
- Teixeira, Anísio. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.
- Teixeira, Anísio. *Educação é Um Direito*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- Teixeira, Anísio. *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1999.

Referências

- Alves, Gilberto Luiz Alves. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande/MS; Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- Cassassus, Juan. “A Centralização e a Descentralização da Educação”. *Cadernos de Pesquisa* n° 95, 1995.
- Corsetti, Berenice. “A Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre a Questão do Rendimento Escolar no Brasil”. En *Políticas Educacionais: elementos para reflexão* editado por Flávia Werle (org). Porto Alegre: Redes Editora, 2010, 87.
- Dias Sobrinho, José. “Políticas de Avaliação, Reformas do Estado e da Educação Superior”. En *Políticas e Gestão da Educação Superior* editado por Maria Amélia Sabbag Zainko y Maria Lourdes Gisi (Orgs.). Curitiba/PA: Champagnat; Florianópolis/SC, Insular, 2003.
- Francisco Filho, Geraldo. *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.
- Ghiraldelli Júnior, Paulo. *Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga: Humanidade, 1991.
- Ghiraldelli Júnior, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- Horta, José Silvério Baía. “Planejamento Educacional”. En *Filosofia da Educação Brasileira* editado por Durmeval Trigueiro Mendes (org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- Libâneo, José Carlos (org.). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Makarenko, Anton. *Poema Pedagógico*. 3 vols. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Manacorda, Mário Alighiero. (1977): *El Principio Educativo em Gramsci*. Salamanca, Sígueme.
- Nóvoa, Antônio. “Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)”. *Análise Psicológica*, nº 3, 1987: 413-440.
- Nunes, Clarice y De Chagas, Marta Maria. “Historiografia da Educação e Fontes”. En *Pesquisa em História da Educação no Brasil* editado por José Gonçalves Gondra. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- Rothen, José Carlos. “O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade”. Em *O Inep e Seus Pesquisadores* editado por Jair Santana Moraes y José Carlos Rothen, [et.al.]. Brasília: Inep, 2008.
- Saviani, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas/SP, Autores Associados, 2008.
- Saviani, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- Shiroma, Eneida. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- Snyders, George. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- Snyders, George. *Para Onde Vão as Pedagogias Não-diretivas?* Lisboa: Moraes, 1976.
- Suchodolski, Bogdan. *La Educación Humana del Hombre*. Barcelona: Laia, 1977.
- Suchodolski, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- Suchodolski, Bogdan. *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Ediciones 62, 1971.
- Vieira, Sofia Lerche y Farias, Isabel Maria Sabino. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- Zainko, Maria Amélia Sabbag y Gisi, Maria Lourdes (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis/SC: Insular, 2003.
- Zequera, Luz Helena Toro. *História da Educação em Debate*. Campinas/SP: Alínea Editora, 2006.



Archivo Personal

EDUCACIÓN: VALORES E IMAGINARIOS PATRIÓTICOS Y RELIGIOSOS EN LA CULTURA POPULAR DE CARTAGENA DE INDIAS (1930-1960)

Edgar José Gutiérrez Sierra¹
Universidad de Cartagena - Colombia

Introducción

La participación de las instituciones educativas en las principales efemérides republicanas - 20 de Julio y Fiestas de la Independencia de Cartagena u Once de Noviembre y las celebraciones -festivo religiosas- Fiestas del Virgen de la Candelaria, fiestas de la Virgen del Carmen, son parte centrales de este trabajo.

Metodológicamente he tratado de partir de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta una comprensión interpretativa desde diversas perspectivas disciplinarias en el campo de las ciencias sociales. Con base en la historia y en especial los archivos de la prensa escrita han sido muy importantes para el desarrollo temático, con un enfoque dentro del campo posible de la transdisciplinariedad, hacia las tendencias de los denominados “Estudios culturales”, sea lo más aproximado en cuanto a la perspectiva de este trabajo.

En el planteamiento temático se pretenden identificar cuáles fueron los valores e imaginarios republicanos y religiosos en el contexto del proyecto de la república liberal, partiendo desde 1930-1960. Destacaremos como el calendario eclesiástico y las efemérides republicanas demarcan gran parte de la vida social y

¹ Maestría en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación. (Línea de investigación: Historia Social de la Educación en el Caribe siglos XIX-XX). RUDECOLOMBIA Universidad de Cartagena, es docente de tiempo completo de la Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Humanas.

como algunas de las celebraciones mantenían una relación a veces controvertida con ciertos valores de la cultura popular.

Estas celebraciones con sus imaginarios, sus diversos rituales, programas y eventos dejaron una herencia cultural, muchas veces dentro de controversias políticas y religiosas en la que se enfrenta el proyecto modernizador de la república liberal después de 1930 con el conservadurismo de la tradición y cierto estamento social. Varios aspectos de estas celebraciones festivo-religiosas son diferentes tanto en una como en otras, en algunos casos denotan sus tensiones con los valores religiosos y cívico-patrióticos de la época.

El contexto festivo-religioso y republicano, se torna cada vez más complejo con los procesos de modernización y modernidad en los imaginarios de construcción de la nación, las dinámicas sociales, la secularización y la emergencia de los medios de comunicación, que introducen otras racionalidades que transforman inevitablemente la cotidianidad y la vida social y urbana.

1. Hacia la construcción de valores ciudadanos y religiosos

La ruptura con el Antiguo Régimen, generó toda una serie de conflictos, choques, treguas y conciliaciones entre el poder republicano y el poder eclesiástico. La Independencia, crea nuevas formas de comprensión y sociabilidad religiosa, en la que a pesar de ciertos distanciamientos con algunos sectores del clero, se hizo uso pedagógico de los catecismos político-religiosos en el proceso de consolidar los cimientos de la República, lo mismo que él: *“papel de las fiestas cívicas y religiosas cumplieron también funciones pedagógicas con sus mensajes a la vez discursivos y visuales y, tal vez, más efectivo en sus resultados”*².

Prácticamente en la mayor parte del siglo XIX, las tensiones fueron manifiestas debido a que las corrientes políticas con intenciones anticlericales, con tendencias liberales, quisieron institucionalizar un modelo educativo estatal con caracteres republicano ilustrado, de corte laico, no confesional, nacionalista, cuya mirada señalaba el pasado hispánico como irracional, oscurantista, que no daba paso a los progresos de las ciencias útiles y oficios propios de los comienzos de la modernidad. A su vez a esta tendencias liberales se anteponía la corriente hispanista, conservadora, confesional, caracterizada por el modelo tradicional de la colonia, quienes consideraban que el avance en educación

2 Jorge Conde Calderón, *Buscando la nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe Colombiano. 1821-1855*. (Medellín: La Carreta Editores, 2009), 74: En Cartagena de Indias es destacable el *Catecismo o instrucción popular* (1814), de Juan Fernández Sotomayor, quien fue cura, rector y vicario juez eclesiástico de Mompox. Ver en esta misma obra, 63.

se debía a los logros de las comunidades religiosas con su pasado tradicional quienes estaban encargadas de la educación³.

De tal manera, en el proceso de organizar el sistema estatal educativo:

“La joven República se encargó de la educación y en su derecho al patronato asumía la dirección de todos los colegios, emitiendo una serie de legislaciones a partir de 1820, que buscaban restablecer la presencia del gobierno en la administración y control de los colegios, suprimiendo la acción eclesiástica en las diferentes instituciones. El Congreso mediante Ley de marzo 18 de 1826, puso fin a la junta examinadora de los dominicos, es decir, a la universidad tomística y en su lugar, el establecimiento de universidades centrales en Caracas, Bogotá y Quito y universidades seccionales en las capitales de los departamentos y cantones en donde hubiera mayor número de profesores y alumnos⁴.”

En el desarrollo de este proceso, un conjunto de ideas y valores entran en el espacio de la educación a favor de tales corrientes de pensamientos, se defendían imaginarios expuestos en textos y doctrinas, a través de ideas o valores tales como: el utilitarismo, el materialismo, el sensualismo, el ateismo, la ciudadanía, la libertad, la igualdad, el honor, la nación, la patria, los derechos del hombre. Vale mencionar, que en la cultura popular de Cartagena de Indias, algunos de estos valores hacían parte de las prácticas políticas ya sea como valores o como simples expresiones reivindicativas, trascendiendo

más allá de la <<línea del alfabetismo>> a los estratos bajos de la población por efecto de las lecturas públicas de la prensa periódica, fueron los sectores sociales de ciudadanos -inter- medios de mulatos, mestizos y zambos, quienes rápidamente se la apropiaron y las utilizaron para enfrentar o, en el mejor de los casos, negociar con los ciudadanos notable⁵.

3 Javier Ocampo López, “Historia de la Universidad republicana 1826-1843” en: *Historia de la Universidad colombiana. Historiografía y fuentes*, eds. Diana Soto Arango (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1998), 73-75.

4 Dora Piñeres de la Ossa, *Modernidad, Universidad y Región* (Tunja: Búhos Editores, 2009), 26. Además, se buscaba la separación entre las universidades y los colegios seminarios, estos últimos estaban bajo el control de los obispos y debían dedicarse a sus oficios religiosos, mientras que las escuelas y colegios provinciales a la educación propiamente laica. No se olvide la controversia sobre las lecturas de la obra de Bentham, como consecuencia en 1828 el curso de *Legislación Universal* fue suprimido por Bolívar y este prohibió sus lecturas.

5 Conde, “*Buscando la nación*”, 112. Negociaciones raciales y sociales como ampliamente lo explica Jorge Conde Calderón: “Los ciudadanos- intermedios que habían alcanzado cierto estatus social por desempeñarse algunos como militares, abogados, burócratas y periodistas, convirtieron estos términos en las principales fuentes de sus reivindicaciones políticas y los utilizaron para la movilización de los estratos bajos de su misma clase, expresión que tuvo para ellos una acepción racial y funcionó como elemento de identidad social y política”.

A finales del siglo XIX con los llamados procesos de la Regeneración y culminación de la “guerra de los Mil días”, en Cartagena de Indias Monseñor Brioschi; siguiendo las directrices del primado nacional Dr. Don Bernardo Herrera R., de buscar la paz partidista, colaboró con las festividades del Sagrado Corazón, afirmando:

Aquí hicimos todo lo que pudimos para unirnos a los demás Hermanos nuestros en esos homenajes y tanto en Cartagena como en Barranquilla pedimos con gran fervor religioso al Divino Jesús la terminación completa de la guerra y el triunfo de la legitimidad, en la solemne fiesta del ocho de diciembre que celebramos ese año con grande y especial pompa⁶.

Recién restablecida la paz de la República, se requería construir todo un imaginario que propugnara por una subjetividad del llamado “Buen ciudadano” y del “Católico Virtuoso”, el instrumento más apropiado era el sistema educativo -con sus escuelas públicas y privadas- y todas las formas de celebración cívico-patrióticas y religiosas que consolidaran los valores e imaginarios para la construcción de la nación y contextos locales del siglo XX.

La construcción de la República parte del proceso de Independencia con relación a España, crea otro contexto histórico diferente en América y en la que hoy es Colombia. Parte de este contexto de la historia y memoria son las Efemérides, como hitos de la incipiente construcción de nuestra nacionalidad.

Las efemérides republicanas con sus referentes: históricos, imaginarios políticos, sociales, étnicos, de género etc., tienen su confluencia en la vida social de las diferentes instituciones y en las instituciones Educativas.

Cartagena de Indias, no fue ajena a estas circunstancias, uno de sus fenómenos históricos más significativos al empezar el siglo XX, fue indudablemente la celebración del Centenario de la Independencia en Noviembre de 1911, en la que prácticamente todas las instituciones gubernamentales y sociales participaron, entre todas éstas, cabe destacar el papel de las instituciones educativas y de la Iglesia.

El Centenario de la Independencia de Colombia y de Cartagena (1810-1811), respectivamente, levantó una serie de controversias heredadas desde el siglo XIX, conflicto que revivió las tensiones entre Centro y Región. Los cartageneros no recibieron con mucha conformidad, la decisión del gobierno nacional de establecer o instituir el 20 de julio de 1810 como la fiesta patriótica nacional. Pues

⁶ Adán P Brioschi, *Veinticinco años de Apostolado* (Cartagena: Tipografía de San Pedro Claver, 1924), 98.

consideraban que en esta fecha no se había dado una verdadera independencia, porque todavía se reconocía al monarca Fernando VII. En cambio el 11 de noviembre de 1811 sí se proclamaba la independencia absoluta con respecto a España. De esta forma, la efeméride de la fiesta nacional para los cartageneros, estaba falseada en la historia instaurada por la visión centralista del país.

Posteriormente, el gobierno nacional colaboraría en la celebración con toda grandiosidad y conformando una programación de diez días, se festejarían las fiestas del Centenario de la Independencia de Cartagena de Indias. Así, una red social cívica y religiosa se configuró en los diferentes barrios de la ciudad, entonces, empezó a erigirse una monumentaria - estatuas, obeliscos, fuentes, para los parques, espacios simbólicos, teatro municipal, inauguración de la Academia de Historia, se realizó con la participación de los alumnos del colegio Martínez Olier una fiesta literaria del Centenario de Independencia con examen de competencia sobre historia de Cartagena. Entre otros eventos públicos, se escenificaron simulacros de combates- patriotas y españoles-, bautizo y bendición al monumento de la Bandera, además de “*Cantar las letras filarmónicas del himno nacional, izar la bandera, asistir a misas de campanas, celebrar los Tedeúm, construir y nombrar a los héroes y heroínas, mártires y signatarios de la emancipación absoluta de Cartagena...*”⁷. Todas estas prácticas sociales y cívicas - festivas - conllevaban una serie de compromisos de toda la ciudadanía, en la que las instituciones educativas y la Iglesia serían en gran parte instrumentos orientadores y pedagógicos de una educación del “*Buen ciudadano*” y del “*Católico virtuoso*”.

Ahora bien, una elite social transmitía continuamente los discursos patrios plagados de prédicas moralizantes, inculcando un conjunto de imaginarios que imprimían la unidad simbólica de: Dios, Patria, Libertad, -“sin Dios no hay patria”-, amor, “Patria y Religión”, además de unos valores del ciudadano que proyectara un sujeto con una identidad de laboriosidad, con espíritu patriótico, honrado, productivo, progresista, comercial, es decir un empresario leal a la patria, a la política y cumplidor de sus deberes religiosos que garantizara un orden moral y republicano.

Estos ideales y valores del “buen ciudadano” y del “Católico virtuoso”, divulgados por parte de una elite ilustrada, a través de la Iglesia y el incipiente sistema educativo, en cierta forma, entrará en contradicción con las prácticas de las manifestaciones de la cultura popular, hecho relevante en la programación de las efemérides y en las celebraciones festivo-religiosas. Por tal razón, en la

7 Rafael Acevedo Puello, “La fiesta del primer centenario de la independencia de Cartagena de Indias: Ciudadanía y Religiosidad” en: *Fiestas y Carnavales en Colombia*, eds. Edgar S Gutiérrez y Elisabeth Cunin (Medellín: La Carreta Ed, 2006), 151-170.

programación oficial, se ordena, se prohíbe y se controla todas aquellas formas expresivas propias de una tradición popular como eran las mascaradas, disfraces, danzas populares, diablos espejos, de negros, de monos-, fandangos, coches o carrozas espontáneas, expresiones musicales (la cumbia, prohibida por el Concejo municipal, 1921), la quema de buscapíes, rotuladas como prácticas propias de gente ruidosa, plebeya etc. Como señala un fragmento de prensa: “Así pues, *ni caretas, ni monos, ni diablos espejos, ni “danza de murciélagos”*”⁸. Debemos volver a presentar en las próximas festividades del Once de noviembre. Podemos observar, que las diversas danzas de la tradición popular colonial, con sus fuerzas simbólicas étnicas, sean africanas o indígenas buscan su espacio lúdico en la república, son prácticamente excluidas. El ejemplo más dicente de exclusión, fue la negación a los artesanos populares de la reivindicación del mulato héroe de la independencia Pedro Romero, -representación de un héroe popular- al suprimir la Junta Directiva del Centenario la colocación de un monumento en el parque de El Centenario.⁹

2. Educación y proyecto de la república liberal

A partir de 1930 pese a la gran depresión económica, la ciudad mantiene su equilibrio económico, su población se aproximaba a los, 100.000 habitantes, el puerto se reactiva parcialmente, se empalma su tramado de comunicación vial, con las ciudades del llamado transpaís. En la década del 1940-1950, con la inauguración del Hotel Caribe, La creación del aeropuerto, se “*inició la consolidación de un sector industrial moderno y de una industria turística de significación*”¹⁰ hasta la década de 1960.

Son inevitables los procesos socioculturales que se van desprendiendo a partir de la caída de la hegemonía conservadora, y de la emergencia de las fuerzas liberales, entre otros mencionaremos: la secularización de intelectuales en la prensa del país, la emergencia de las “*logias masónicas, sociedades de teosofías, espiritistas y rosacruces con sus casas, ritos y órganos de divulgación*”.¹¹ Una expansión urbana que hacía evidente una problemática moral en relación con la prostitución y el alcoholismo- “*una cultura burdelesca*”- empezaron a

8 Con años de antelación a los actos preparativos al Centenario se criticaba el sentido carnavalesco de ciertas expresiones populares. El Porvenir. Enero 25 de 1905. Cartagena.

9 Raúl Román Romero, “Memoria y contramemoria: El uso público de la Historia en Cartagena” en: *Desorden en la plaza*, eds. Giobanna Buenahora, Javier Ortiz, Patricia Quiroz y Raúl Román (Medellín: Ed. Lealón, 2001), 8-13.

10 Rodolfo Segovia Salas, Haroldo S. Calvo y Adolfo Meisel, *Comentario. Cartagena de Indias en el siglo XX* (Bogotá: Ed. U. J.T, 2000), 61.

11 Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia: País fragmentado, sociedad dividida* (Bogotá: Ed. Norma, 2005), 533.

surgir escuelas privadas laicas de secundaria y comercio que muchas veces se enfrentaban a las pastorales vigilantes desde el púlpito.

Con la presidencia de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), la religión católica dejó de ser la religión de la nación y el Estado, su reforma constitucional: “*permitía el divorcio, suprimía la exoneración de impuestos para la Iglesia y los seminarios; declaraba que la asistencia pública era función del estado; quitaba a la Iglesia el control de la educación pública; aprobaba la libertad de conciencia y la libertad de cultos...*”¹²

A nivel nacional hay un proceso acelerado de urbanización configurando una clase media con ciertas formas significativas de laicización.

En esta serie de circunstancias, radica una fuerte transición social y cambio cultural que expresaba el “proceso de secularización del país en el siglo XX,” en que los avances de la escolarización, los medios como la radio, el cine y más tarde la televisión, harán parte del debate cultural, entre “lo clásico” y “lo popular” “lo tradicional” y “lo moderno”, entre “lo extranjero” y “lo autóctono”, y “que en el fondo lo “popular” resulta la pieza clave en el proyecto de un arte y unas culturas nacionales (...) y en la que un grupo de intelectuales liberales y conservadores irá poco a poco encontrando el camino de la invención de la *cultura popular como folclor...*”¹³.

Lo que el historiador Renán Silva denomina el proyecto de la República Liberal, proyecto en los que muchos maestros en general –escuela primaria-secundaria- estuvieron identificados. Con algunas dificultades “*La República liberal intentó hacer de la educación, de la escuela y de los maestros, uno de los pilares de su proyecto de cambio social- sin que tengamos ahora mismo necesidad de calificar ese proyecto-, aunque los primeros elementos del cambio estrictamente pedagógicos son anteriores- con toda claridad discernibles ya en los años veinte*”¹⁴.

La concepción de lo urbano popular, “genero una simbiosis” lo popular y lo urbano no se oponen en el dualismo antagónico, al contrario se integran en otra percepción de la relación ciudad-campo, confluyendo en estos espacios,

12 Rodolfo Roux, “Las etapas de la laicización en Colombia” en: *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada*, eds. Jean. Pierre Bastián, (México: F.C.E, 2004), 68

13 Renán Silva, *República liberal: Intelectuales y cultura popular*. (Medellín: Ed. La Carreta, 2005), 25-57.

14 Silva, “*República liberal*”, 55.

matizaciones, “*entrelazamientos de sumisiones y resistencias, de impugnaciones y complicidades*”¹⁵, las fiestas religiosas y cívico-patriotas en general, constituyen ese espacio de otra dimensión de lo popular, donde el hombre se expresa a sus anchas, frente a una formas represivas del espacio laboral o el entorno normativo de la cotidianidad. No es extraño que en las fiestas sea una forma donde afloren los gestos pasionales del baile, la carcajada, el relajo, los gritos, las groserías, “*más allá del peso específico que puedan cobrar en cada situación nacional esas “expresiones” de lo popular, lo que resulta decisivo es el señalamiento del sentido que adquiere: son las masas haciéndose socialmente visibles*”¹⁶.

Cartagena de Indias, en el siglo XX está inserta en estas coordenadas de la secularización del país. Secularización que se introduce en la programación de los diversos eventos festivo-religiosos y cívicos-patrióticos, como se puede observar en las celebraciones festivo-religiosas de la Virgen de la Candelaria, Virgen del Carmen y las efemérides republicanas 11 de Noviembre: fiesta de la Independencia de Cartagena y 20 de Julio: Fiesta de la Independencia Nacional. En estas cuatro celebraciones públicas, hay una evidente participación de las instituciones educativas, la Iglesia y la cultura popular.

La celebración festivo-religiosa de la Virgen de la Candelaria fiestas,(2-3 de Febrero), con más de tres siglos de tradición, aunque en su organización había acuerdos y conveniencias entre el cuerpo eclesiástica y la Junta Festiva y posteriormente la “Sociedad de la Candelaria”, la responsabilidad de la organización recaía hegemonícamente -pues en ciertas actividades participaban laicos- en las autoridades eclesiásticas. Las prácticas festivas con fuerte raigambre popular, eran dirigidas en su mayor parte por un cuerpo de laicos. Las instituciones educativas participaban de estas celebraciones desde el comienzo de las novenas, pese a estar de empezar el calendario académico.

Las fiestas religiosas de la Virgen del Carmen (16 de Julio), son más recientes, ya en el siglo XX ha configurado una tradición local. Es celebrada en la Catedral de la ciudad y su procesión recorre las principales calles del centro colonial, especialmente en el barrio de extramuros: Rodríguez Torices.

La fiesta cívico-patriótica Nacional del 20 de Julio, tuvo en los comienzos del siglo XX, una controvertida aceptación, posteriormente, con el forzoso cumplimiento de los decretos gubernamentales de carácter nacional, quedó instituida oficialmente, en la que la participación de la oficina o extensión

15 Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones*. (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998), 266.

16 Martín, “*De los medios*”, 267.

de la Secretaría de Educación, escuelas, colegios y desfiles militares fueron determinantes en su celebración¹⁷.

La fiesta del Independencia de Cartagena de Indias -Once de noviembre-, desde el mes de Octubre las instituciones gubernamentales, educativas, eclesiásticas gremiales, comerciales, y demás organizaciones sociales, se vinculan con actividades ya sean cívico-patrióticas-desde discursos históricos, políticos, moralizantes, *Te deum*, ofrendas, festones, banderas, desfiles etc-, o simplemente de carácter festivos, con una diversidad de eventos, en la que inevitablemente hay un gran protagonismo de la cultura popular.

3. Educación, religión y medios de comunicación: prensa radio y cine

La industria cultural en las nacientes urbes latinoamericanas comienza a consolidarse en el siglo XX, creando una serie de psicología del “espectador promedio”, conllevando ciertos arquetipos que influyen fuertemente en la denominada “cultura popular”. Carlos Monsivais afirma que son claves de la vida moderna en Latinoamérica: “*La relación personal con la tecnología, el cine y la televisión (el acceso masivo, nunca personalizado); la música (el registro más inmediato y extendido de la sensibilidad contemporánea), y la literatura el territorio clásico.*”¹⁸ Estos aspectos moldearon de algún modo las diversas versiones de lo popular, apoyando un estilo de vida desencajado de las dogmáticas formas religiosas.

El crecimiento industrial del país se ve reflejado en la empresa privada, ésta le imprime a la Radio el sello mercantil y prácticamente se consolida comercialmente. La Radio será el instrumento para la ampliación de todo tipo de productos para el mercado nacional, pero en especial la ampliación de los mercados locales, haciendo de la publicidad toda una estrategia de consumo, muchos de sus programas se ajustaran al gusto de sus oyentes, y algunos producto publicitarios serian convertidos en numerosos casos en los premios de los programas de concurso.

17 Ciertos sectores cartageneros eran renuentes a la celebración del Centenario del 20 de Julio como fiesta Nacional, esta situación prácticamente obligó al gobernador de entonces, a la exhortación por la prensa para la celebración de dicha efeméride, con un decreto imperativo del Estado Central, el N° 128, -del 18 de julio de 1908- “*considerando como un deber la celebración de la efeméride, con salvas y Te-Deum en la Catedral, obligando a los empleados nacionales, departamentales, municipales, colegios y bandas de música y convoca a un programa para tal celebración y se puede decir que ha regañadientes fueron poco a poco en los años siguientes aceptando dicha celebración.*” (El Porvenir. Julio 21 de 1908)

18 Carlos Monsivais, *Aires de familia* (Barcelona: Ed. Anagrama, 2000), 29.

Además las políticas de la llamada República liberal, buscaba en su propósito modernizador utilizar como instrumento divulgativo, los avances de este campo tecnológico, así lo plantea Renán Silva:

“Los años de la república Liberal se caracterizan, entre otras cosas, por un acentuado papel de los medios modernos de comunicación-sobre todo el cine y la radio- los que fueron declarados como piezas centrales de su estrategia de difusión cultural”¹⁹.

El Ministerio de Educación de orientación liberal e inspirado en las experiencias de las misiones pedagógicas mexicanas (Vasconcelos), las españolas y las de Rafael Bernal en Boyacá, en una acción integral buscaba *“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. El ministerio de educación proponía la creación de un orfeón, la compra de un receptor de radio y de un proyector de cine, que permitiera organizar fiestas y contribuiría a romper el aislamiento de las zonas rurales”²⁰.*

Las jerarquías religiosas expresaban su sospecha y desconfianza, no sólo por el papel de las políticas liberales, sino también por todas las perspectivas sociales, políticas y morales que los medios trataban de una manera espontánea y libre, que muchas veces se enfrentaba a los valores sociales y morales conservadores del catolicismo:

Por lo demás, la jerarquía de la Iglesia católica no mostró nunca simpatía por los proyectos liberales sobre la cultura, y muchos párrocos fueron enemigos declarados en sus localidades de la reforma escolar, de la promoción del cine, las bibliotecas y las escuelas ambulantes para “desanalfabetizar” – el término es de los gobiernos liberales-, a los que se sumaba su cercanía tradicional con las orientaciones del Partido Conservador, que entretanto denunciaba en el parlamento los peligros del proyecto cultural del liberalismo para la propia identidad histórica del país²¹.

Tanto significaba el papel de los medios, que en las décadas anteriores, la presentación de un espectáculo de cine, en el Club Popa, exigía que previamente

19 Silva, “República liberal”, 66.

20 Aline Helg, *La Educación en Colombia 1918-1957* (Bogotá: Ed. Plaza & Janés, 2001), 148-152-153.

21 Silva, “República liberal”, 87.

* El Diario de la Costa de febrero 5 de 1939, registra varios anuncios alusivos a las Fiestas de la Candelaria como por ejemplo el del Almacén Eddy lo registra así: “pa...onde vas? pa la popa. de dónde vienes? de la popa. señoras. subir el famoso cerro, o estar en casa con cualquier calzado es además peligroso, dañino. visitenos y admire el bello, extenso y barato surtido de calzado especial de cuero y tela, que acabamos de recibir”.

se conviniera con el sacerdote de la Ermita, para que no interfiriera con la hora de la misa, por eso se programaba para después de la 8 p.m.

Después de 1930 y gran parte de la década del 1950, la ciudad experimentaba también su auge en la industria, comercios y servicios en general²² los empresarios y los comerciantes cartageneros, aprovechan estos medios para publicitar sus productos y entre ellos se destacan varias emisoras: Miramar, Fuentes y Radio Colonial²³. Muchos de los productos van a tener la publicidad e injerencia para el consumo festivo. Hay toda una lógica de la producción y el consumo e igualmente la industria del cine y el espectáculo en general forman parte del contexto festivo.

4. Devoción mariana, educación y religiosidad popular

No es gratuito el ideal mariano como modelo de ideal femenino, ello encarna toda una serie de valores e imaginario dentro del rol social femenino. Monseñor Brioschi,²⁴ desde principios del siglo preveía la importancia en la educación, del papel femenino, en la región Caribe, específicamente en Cartagena, además porque se sabía de ciertas prácticas culturales de la familia -unión de hecho, poligamia, etc.- un tanto diferente al contexto nacional, en la que la figura madre asumía un papel importante en la formación de los niños y niñas.

Se trata de integrar al “*Buen ciudadano católico virtuoso*”, con la mediación de las manos femeninas de la “*Madre idea*”, maternal, piadosa, hacendosa, sin vicios, ni enfermedades asociados a la imagen mariana. El sexo femenino casi segregado a los espacios domésticos y privado del hogar, con sus limitadas funciones, veía en las fiestas la ocasión de poder asumir un papel ciertamente público y social. Las colegialas con cierto afán emprendedor participan desde la organización del novenario que se iniciaba el 24 de enero, conformando juntas, colaborando con celos en los adornos del convento, de la iglesia, del coro, de la procesión etc. La celebraciones festivo – religiosas, no solo vinculaban a las matronas, Madres Católicas, patriarcas, y “beatas” sino a muchas escuelas públicas y privadas de mujeres y varones, entre otras citamos: Colegio Biffi, Colegio de la Presentación, Colegio del Carmen, Colegio de los Hermanos Cristianos, Colegio San Pedro Claver, Cristo Rey, Seminario etc.

22 Calvo, “*Cartagena de Indias*”, 15-114.

23 Hay varias referencias del auge de la radio en la prensa y revistas, como es notable en la revista N° 335 de El Bodegón de noviembre de 1936, en sus páginas 32 y 33 ofrece unas imágenes de las torres y edificios donde funciona “las poderosas estaciones <<La voz de los laboratorios Fuentes>> y <<El progreso Cartagenero>>, con los transmisores, y las fotografías de los cantantes Alberto Basmagi, el pianista José María González, <<Novelty trio>>, y el dueto Delgado Iglesias.

24 Adán P Brioschi, *Veinticinco años de Apostolado*. (Cartagena: Tip. de San Pedro Claver, 1924), 124-125.

Si bien, la celebración de las novenas, invitaban al recato, a cierto orden y respeto, contrastaba con la programación de los festejos de la Virgen de la Candelaria y de la Virgen del Carmen, creando espacios de sociabilidad, de lúdica, de acercamiento, recreación de la identidad y cultura caribeña. Las festividades religiosas de la Virgen de la Candelaria determinó toda una identidad y valores religiosos del cartagenero, pues: *“desde que abrimos los ojos a la vida escuchamos con profundo recogimiento los innumerables milagros hechos por la excelsa madre de Dios,”*²⁵ y valores de la cultura popular como afirma un cronista. *“los festejos profanos que se celebran en todo el vasto perímetro del Pie de la Popa, con números variados, atractivos y muy alegres: Toros, riñas de gallo, cumbias, bailes públicos, verbenas y fuegos artificiales. Y es que en realidad, la fiesta de la Candelaria es un suceso tan hondamente arraigado en el corazón de la urbe, que por centenares de años, ha venido la tradición sucediéndose de padres hijos con el mismo entusiasmo”*²⁶.

En cambio la devoción de la Virgen del Carmen, es mucho más reciente en el pueblo cartagenero. Su fervor religioso está marcado por la tradición del escapulario, como se puede observar en el siguiente testimonio: *“Virgen del Carmen nuestra excelsa Reina, a quien desde niño nuestras madres nos impusieron su santo escapulario que con regocijado gozo llevamos impreso en nuestro cuerpo como prenda segura de nuestra salvación eterna”*²⁷. Una presencia marcada desde la infancia que se consolida localmente en la década de 1950-1960, cuando las instituciones eclesiásticas, gubernamentales, el gremio de los marinos, sindicato del terminal, obreros, choferes, comercio, congregaciones de feligreses, colegios en general, decidieron erigirle un monumento en su honor, consagrando su recorrido hacia esta imagen, en el sector del barrio popular de Getsemaní.

En 1952 la prensa registra para participar en la procesión las siguientes instituciones: Autoridades civiles y militares, Seminario conciliar y clero y Arzobispo, Base naval y Banda, Policía Nacional, Banda Departamental, centros de acción católica, congregación de madres católicas, de jóvenes católicos, de hijas de María y más de veinte planteles educativos como los siguientes: Escuela María Auxiliadora, Colegio de la Candelaria, Colegio Biffi, Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, Colegio Eucarístico, Colegio Americano de Comercio, Academia Comercial, Politécnico de Bolívar, Universidad Femenina, Colegio de la Presentación, Colegio de la Esperanza, Colegio de la Salle, Colegio León XIII, Colegio San Pedro Claver, Colegio Fernández Baena, Liceo de la Costa, Liceo Bolívar²⁸.

25 Diario de la Costa, Cartagena, 2 de Febrero, 1941.

26 Diario de la Costa, Cartagena, 4 de Febrero, 1941.

27 El Universal, Cartagena, 15 de Julio, 1958.

28 El Universal, Cartagena, 16 de Julio, 1952.

En lo descrito anteriormente se puede notar la presencia hegemónica del catolicismo y el ideal mariano y su fuerte influencia con respecto a la educación, tanto pública como privada, tanto que un titular de la época comenzaba así: *“Cartagena ciudad mariana, así se puede llamar a la invicta ciudad del inmortal Heredia, por sus piadosos ‘Santuarios y reliquias’* y más adelante afirmaba: *“Un amante verdadero de la liturgia es un hombre esencialmente mariano”*²⁹. Con ésto se le atribuye a la figura varonil de la época, el valor religioso del fervor mariano, tanto es así, que en el desfile de las procesiones existía la Congregación de Hombres Marianos.³⁰

El Gran Músico Adolfo Mejía anunciaba con grandes titulares de prensa que estrenará su AVE MARIA, en la Basílica Menor, en las festividades de la Virgen del Carmen. Por esto no es extraño que las grandes institutoras de la época estuvieran estampadas con el modelo mariano de la bondad, la ternura, la modestia a semejanza del ideal mariano.

5. Fiesta nacional: educación y cultura popular

Michel Vovelle al establecer la relación de los estudios entre fiesta y nación considera que: *“la fiesta se ha convertido en un objeto de historia legítimo, ilustrado en Francia y en otros países por un florecimiento de ensayos en el campo de las mentalidades, así como de la antropología histórica...”*³¹.

Dos fiestas republicanas son muy importantes históricamente en Cartagena de Indias: La efeméride de El 20 de Julio, considerada como fiesta nacional y las fiestas de la Independencia de Cartagena u Once de Noviembre. Cada una de estas tiene sus marcadas diferencias, las fiestas Republicanas del 20 de Julio están en el plano de la Nación, organizadas directamente por las autoridades gubernamentales, ya sea la Dirección de Educación Pública, o las Secretarías y las autoridades civiles y militares y eclesiásticas. Sus características comprometen los valores cívico-patrióticos: Libertad, soberanía, orden, justicia, civismo, disciplina, honor, heroísmo etc. Es la celebración con mayor solemnidad y respeto, comienzan con el sentido sagrado de lo patriótico, oficiando el tradicional Te- en la Catedral, con la asistencia del arzobispo, el gobernador, las autoridades militares y todos los colegios y escuelas oficiales y privadas. Se destacan las fuerzas y el poder militar, son las bandas de Guerra de la Escuela Naval o de Cadetes y demás instituciones las que simbólicamente

29 El Universal, Cartagena, 20 de Julio, 1958.

30 El Universal, Cartagena, 15 de Julio, 1956.

31 Michel Vovelle, “De la sociedad tradicional al estado Moderno: La metamorfosis de la Fiesta en Francia” en: *Fiesta y Nación en Colombia*, eds. Marcos P González, (Bogotá: Ed. Magisterio, 1998), 15.

la representan. Su programación está determinada por el orden, la jerarquía, la marcialidad y respeto, especialmente de sus desfiles y las llamadas revistas gimnásticas, pruebas atléticas y deportivas. Los discursos históricos, las entregas de condecoraciones, ofrendas a los héroes- (Especialmente: Bolívar y Santander) y exaltación de los símbolos patrios, contribuyen a la identidad nacional.

En 1956, la prensa registra “*el extraordinario esplendor*” de él desfile compuesto por 12.000 estudiantes, provenientes de aproximadamente 46 instituciones educativas, acudieron como espectadores más de 30.000 personas, que desde horas muy tempranas se tomaron los diferentes escenarios de los desfiles, “*Veinte mil personas se situaron en el Camellón de los Mártires y las avenidas laterales del Parque Centenario, mientras que unas diez mil se apostaron en el Parque de Bolívar, en los bajos del Palacio de gobierno, en el Atrio de la Catedral, y en la Plaza de la Proclamación*”³². Los eventos y actos culminaron en completo orden y armonía, confirmando una vez como las fiestas patrióticas consolidan gallardamente el “status quo”, legitimando la forma triangular del Estado, Iglesia y pueblo. Finalmente todos los espectadores, actores y agentes sociales participantes, se dispersan conformemente hacia los distintos lugares de residencia, consolidando así, el imaginario del armonioso y perfecto orden social.

Podemos constatar que los principales protagonistas de estas fiestas patrias son las Instituciones, especialmente las marcadas en el orden militar. La cultura popular está totalmente fuera de lugar. Roberto DaMatta apunta que todos estos eventos festivos son afines a los llamados grandes rituales, rituales como: “*el día de la Patria, por ejemplo, se multiplican en los sistemas en donde domina el autoritarismo. El autoritarismo significa aquí la disminución de las visiones múltiples sobre la misma estructura social*”³³.

Sin embargo, la fiesta republicana de la Independencia de Cartagena de Indias u Once de noviembre, guarda sus distancias con respecto a la fiesta patria nacional. Si bien, requiere de los desfiles, de los discursos históricos, de las ofrendas y homenajes a los héroes etc. Es una fiesta con características más locales, en la que con muchos días y semanas antes el sentido festivo-carnavalesco sobresale permanentemente sobre el carácter patriótico republicano. Después, culminados los diversos actos cívicos patrióticos festivos no en la dispersión de los actores o ciudadanos, con el armonioso regreso a sus lugares de residencia, sino que por el contrario, recomienza con los distintos bailes y regocijos populares en la que por supuesto el protagonismo está encarnado en los valores carnavalescos incluyentes de la cultura popular. Una cultura popular

32 El Universal, Cartagena, 22 de Julio, 1956.

33 Roberto Damatta, *Carnavales, Malandros y Héroes*. (México: F.C.E, 2002), 87.

que impregna toda una simbología de valores que incluso expresa más fuerza que los valores inculcados por el sistema educativo, creando cierta identidad polisémica y paradigmática en el contexto urbano de esta ciudad en el Caribe.

Por estas razones, es una de las fiestas patrias más compleja y plural, cuya programación negocia los diversos eventos patrióticos y festivos carnalescos, donde inevitablemente el imaginario carnalesco y festivo es predominante, y los imaginarios cívico-patrióticos son mínimos, por no decir casi que ausentes.

La fiesta de Independencia se torna mucho más compleja con los procesos, donde la industria cultural, introduce racionalidades y valores consumistas, hedonistas, imperando el lucro y el abuso comercial. De tal forma, que el sentido tanto festivo como patriótico conlleva pérdidas de horizontes, aunque a la vez configura nuevas sensibilidades en el marco de la cultura y la educación, que no dejan de ser un desafío en los procesos de aprendizaje, sociabilidad y ciudadanía para las coordenadas del sistema educativo.

Conclusión

Cartagena de Indias, en el siglo XX presenta unas coordenadas sociales, educativas y religiosas que exigen necesariamente transformaciones sociales. Estas transformaciones sociales no son ajenas al campo educativo, al religioso y a la cultura popular, requieren la construcción de imaginarios sociales y culturales que puedan encarnarse concretamente en los valores de ciudadanía, patriotismo, religiosidad, identidad cultural y nacional. En este contexto las celebraciones festivas religiosas y republicanas jugaron un papel significativo para que los imaginarios sociales y culturales pudiesen en la realidad educativa y sociocultural materializarse en cierta forma, como proyecto de construcción de la nacionalidad. Partiendo de las diferencias y características propias, tanto de las celebraciones festivo-religiosas como de las efemérides, debe llamar la atención las diferencias específicas en su programación y en sus fines y sentidos, que no dejan de crear inquietudes y reflexiones con respecto a los valores de la educación, de la religión, de la cultura popular y la nacionalidad.

Fuentes

Diario de La Costa, Cartagena, Enero –Febrero-Marzo.1916-1946./1954-1965.
El Porvenir.1886-1928.
El Mercurio 1927-1931.
El Mundo, Cartagena, 1935.
El Figaro, 1959-1960.
El Universal, 1949-2000.

Bibliografía

- Acevedo Puello, Rafael. "La fiesta del primer centenario de la independencia de Cartagena de India: Ciudadanía y Religiosidad". En: *Fiestas y Carnavales en Colombia*, editado por Edgar Gutiérrez S y Elisabeth Cunin. (Comp.). Medellín: Ed. La Carreta, 2006.
- Bastian, Jean Pierre. (Comp.). *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada*. México: F.C.E, 2004.
- Bidegáin, Ana María. *Historia del Cristianismo en Colombia*. Bogotá: Ed. Tauros, 2004.
- Brioschi, Adán P. *Veinticinco años de Apostolado*. Cartagena: Tip de San Pedro Claver, 1924.
- Buenahora, Giobanna, Javier Ortiz, Patricia Quiroz y Raúl Roman. *Desorden en la plaza*. Medellín: I.P.C.C. Lealón, 2001.
- Calvo, Stevenson y Roca Adolfo Meisel. *Cartagena en el siglo XX*. Bogotá: Ed. Banco de la República, UJT, 2000.
- Conde Calderón, Jorge. *Buscando la nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe Colombiano. 1821-1855*. Medellín: La Carreta Editores Universidad del Atlántico, 2009.
- Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. México: F.C.E, 2002.
- Da Matta, Roberto. *Carnavales, Malandros y Héroes*. México: F.C.E, 2002.
- González, Marcos. P. Comp. *Fiesta y Nación en Colombia*. Bogotá: Ed. Magisterio, 1998.
- Gutiérrez Sierra, Edgar. *Fiesta: Once de noviembre en Cartagena de Indias*. Medellín: Ed. Lealón, 2000.
- Gutiérrez Sierra, Edgar. *Fiesta de la Candelaria en Cartagena de Indias. Creer, Poder y Gozar*. Medellín: Ed. Lealón. Universidad de Cartagena. IPCC, 2009.
- Gutiérrez Sierra, Edgar y Elisabeth Cunin. *Fiestas y Carnavales en Colombia*. Medellín Ed. La Carreta social, 2006.
- Helg, Aline. *La Educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional Plaza & Janés, 2001.
- Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.
- Monsivais, Carlos. *Aires de familia*. Barcelona: Ed. Anagrama, 2000.
- Ocampo López, Javier. *Colombia en sus Ideas*. Tomo II. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1999.
- Piñeres de la Ossa, Dora. *Modernidad, Universidad y Región*. Tunja: Ed. Colección Rudecolombia, Universidad de Cartagena, UPTC, 2009.
- Romero, Raúl. *Memoria y contramemoria: El uso público de la Historia en Cartagena*. Medellín: Ed. Lealón, 2001.
- Roux, Rodolfo. "Las etapas de la laicización en Colombia", ensayo del libro: *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada*, editado por Jean Pierre Bastián. México: F.C.E, 2004.
- Silva, Renán. *República liberal: Intelectuales y cultura popular*. Medellín: Ed. La Carreta, 2005.
- Silva, Renán. *Sociedades Campesinas, transición social y cambio cultural en Colombia*. Medellín: Ed. La Carreta, 2006.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN IVANI FAZENDA: CONSTRUCCIÓN DE UNA ACTITUD PEDAGÓGICA

Celia Maria Haas¹

*Universidade Cidade de São Paulo – Brasil
Grupo de pesquisa HISULA*

Introducción

En 1986 comencé mi maestría en el Programa de Educación en Historia y Filosofía de la Educación, promovida por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Estaba motivada por las cuestiones de la práctica cotidiana, sus desafíos, oportunidades y obstáculos, comprometida con la creencia que la educación es el ámbito de la transformación social para la creación de una sociedad más justa. También creía que la educación es para la formación de ciudadanos capaces de hacer una revolución pacífica en la justicia social, la igualdad y la inclusión.

También esperaba encontrar en el Programa de Postgrado - maestría - las respuestas que me llevarían a una operación de manufactura que podrían cambiar el rostro de la educación y el mundo haciéndolos, un lugar viable. Apostaba en

¹ Doutora em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (1996). Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (1974); Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). É professora titular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/SP. Membro dos Grupos de Pesquisa – HISULA (RUDECOLOMBIA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, com atuação nos seguintes temas: políticas públicas de educação; planejamento, organização e gestão da educação superior; planejamento e desenvolvimento curricular; universidade particular; e formação de professores. Resultado del proyecto de investigación “*La universidad en la formación de la nación colombiana siglos XVIII - XXI código SGI 233 del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana*”.

lo que era ser indispensable para los educadores: acciones éticas, responsables y competentes. Sin duda fue un delicado equilibrio entre el romanticismo y la militancia, pero ambas partes luchaban por una educación que, como dijo Freire,² para formar al lector en el mundo y la palabra. Apostaba que mediante la educación, facilitaba el acceso a todas las cartas y las cuentas, estaba ayudando a formar a nuevas personas, capaces de transformar nuestra realidad social tan triste.

La primera sorpresa en el curso de los estudios de posgrado, fue que nadie quería hablar de la práctica. La segunda, el romanticismo no tenía lugar en un programa serio y comprometido con el conocimiento. Y la tercera parecía como si la revolución era para “gente grande” y no profesorcitas soñadoras que amaban la belleza, la alegría, el color, el canto, la gente y el afecto.

La mayor sorpresa de todos, sin embargo, se encontró después de dos años, una profesora - en realidad una profesorcita - que creía posible hablar de la práctica y encontrar la belleza en sí misma, tan necesaria para superar la fealdad esencial de la educación que dejan en silencio a los soñadores.

En 1988, me encontré con que Ivani Fazenda iniciaba sus actividades en otro programa de maestría, la supervisión y el plan de estudios, también de la PUC / SP, hay se ofrecía el curso “La práctica pedagógica: obstáculos y oportunidades” con el sumario “pensando la práctica de la enseñanza como un momento de síntesis en el que la teoría revisa y se estructura, el curso tiene como objetivos: analizar y justificar los métodos y prácticas de la enseñanza de 1º grado y analizar la actitud teórica y general de los maestros frente a sus alumnos y el contenido que quieren desarrollar”.

La más atractiva es la promesa de una metodología que partía de “una reflexión sobre el día a día de la escuela de 1º. Grado” y a partir de ella, “probar nuevas búsquedas de las cuestiones teóricas planteadas”.

Por fin había encontrado un espacio en el que las acciones cotidianas eran bienvenidas. Pensar de hecho y reflexionar a partir de ello estaba permitido en el curso. Por lo tanto, la propuesta era “centrarse en temas tales como: el idioma, la identidad, la integridad y la interdisciplinariedad”.

La interdisciplinariedad es una palabra nueva en los pasillos de la PUC / SP. De hecho, hasta entonces no había oído hablar mucho y menos aún vinculada a la práctica y al cotidiano del profesor. Me pareció que con esa palabra extraña - interdisciplinariedad - el profesor también se hizo presente como ser, en cuanto

2 Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. (Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1983), 12.

sujeto pensante, que se detalla en una práctica en el aula, la escuela y no como una abstracción de las proposiciones de estudio.

1 Primera Aproximación: la práctica interdisciplinaria - conociendo la historia

Al acercarnos a los problemas de la interdisciplinariedad, la primera tarea era, como todavía ocurre hoy en día, esforzarse por alcanzar el auto reconocimiento. Fazenda siempre aseguró la importancia de conocerse a sí mismo, y para tal fin, estableció la práctica inicial de escribir sobre la memoria, pero con un sentido de ser incompleto, pues es necesario en un primer paso describir, sin obligación de valoración, haciendo una descripción detallada de la propia historia para, al mismo tiempo, sumergirse en las emociones que evocan los recuerdos. Como siempre ha sido permitido el ir y venir a la historia, nunca tuvo un fin, y a cada sumergida nueva, resurgía un montón de conocimientos sobre sí. Interesante diálogo se estableció con la práctica, que requiere que cada uno reflexione sobre la trayectoria, identificando las decisiones tomadas dentro de los límites reconocidos, pues recuperadas, a menudo permitía aceptar que no había otro camino posible en el momento y en esas circunstancias, promovía un ambiente de calma al sufrimiento experimentado, a menudo, por los profesores.

Un instante después, ya con la certeza de que no hay razón pensar en su propia historia, pero es sólo una historia contada, a veces traicionada por la memoria, y seducida por el romanticismo, otras todavía sumergidas en la negación. Es cuando existe la posibilidad de descubrir las prácticas y reflexionar con la ayuda de la teoría.

Por lo tanto, la lectura muestra textos que permiten “analizar las bases teóricas y generales de los profesores frente a sus alumnos y al contenido que desea desarrollar” y tiene la intención de hacer una “reflexión sobre la rutina diaria de la escuela” y por lo tanto las primeras categorías estudiadas son: el lenguaje, la identidad, la totalidad y la interdisciplinariedad.

Para Fazenda³ “el lenguaje no es sólo una herramienta, un medio, sino una revelación del ser interior y el lazo psíquico que une al mundo y nuestros semejantes” y la autora continúa:” si el lenguaje es desordenado, es probable que el universo se encuentre fuera de equilibrio”.

3 Ivani Catarina Arantes Fazenda, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* (São Paulo: Loyola, 1979), 54.

También en el libro de Fazenda⁴ encontramos la conexión que hace entre el lenguaje, la historia de uno mismo, la identidad y la interdisciplinariedad, declarando que: “El lenguaje muestra la línea de encuentro entre el yo y el otro, porque al tratar de explicarnos, al tratar de hacernos entender, estamos en un momento de descubrirnos y tratando de descubrir al otro para hacer que nos entienda”.

La Identidad, a su vez, con el apoyo de las posibilidades que el lenguaje construye una narración de sí mismo es visto como un proceso construido, con el apoyo de la “toma de conciencia progresiva de las capacidades, oportunidades y posibilidades de ejecución”, por lo que para Fazenda,⁵ aparece en un “proyecto único de vida y de trabajo”.

Al tratar de comprender las cuestiones de la lengua y la identidad de la Interdisciplinariedad, surgen otras categorías, como el diálogo, la comunicación, el cotidiano y, fundamentalmente, una práctica que a menudo se confunde con la Totalidad.

La categoría Totalidad, aunque anunciada, no tiene ningún compromiso con su significado ideológico, pero se entiende como el esfuerzo para superar la fragmentación del conocimiento. Una búsqueda de *conócete a ti mismo*, para, en el ejercicio de la interioridad, reconocer sus propias limitaciones, darse cuenta que el pensamiento es provisional, anunciando el conocimiento interdisciplinar de sí mismo, ya sería fragmentado y la posibilidad de una nueva práctica para ver los límites e imposibilidades de nuevos conocimientos.⁶ Nuevas categorías se incorporan a los estudios interdisciplinarios: la innovación, símbolo, metáfora.

Hablando en la interdisciplinariedad, Fazenda⁷ considera que es “una relación de reciprocidad, mutualidad, que exige una actitud diferente que debe adoptarse contra el problema del conocimiento, es decir, la sustitución de una concepción fragmentada a la unidad del ser humano”. Va aún más lejos, para asegurar que el diálogo es “la única condición de posibilidad de la interdisciplinariedad.” Otras categorías son colocadas para mostrar la trayectoria de la interdisciplinariedad: la sensibilidad, la intersubjetividad, la integración y la interacción, que es considerada como la realización de la interdisciplinariedad, que causa la integración de las partes, de los conocimientos que hacen nuevas

4 Fazenda, “*Integração e interdisciplinarida*”, 55.

5 Ivani Catarina Arantes Fazenda, *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus (1994).

6 Fazenda, “*Interdisciplinaridade*”, 15.

7 Fazenda, “*Integração e interdisciplinarida*”, 8.

preguntas y con ello, nuevas respuestas y Fazenda,⁸ cree que “la transformación de la realidad” es provocada por una nueva pedagogía, la comunicación.

2 Segunda Aproximación: pensar la educación interdisciplinarmente - construyendo utopías en la práctica

Fazenda compromete los estudios interdisciplinarios con la educación. Quiere, más que todo, encontrar respuestas a lo que se reconoce como el fracaso de la escuela, que fragmenta la educación, oprime el conocimiento, ignora al estudiante y niega al profesor, olvida la duda, vacía de significados el aprendizaje, pasa por alto la práctica, desmerece el saber popular, encierra las disciplinas en sí mismas e impone una sola medida a todo y todos.

Observa, en los resultados de su proyecto de investigación de maestría, que en la ley de la educación hay “idealizaciones utópicas” que añadidas a una imposición de plan de estudios y de “otros inconvenientes de fondo material, psico cultural, social, metodológico y de formación deficitaria del magisterio” inviabilizaban poder concretizar un “trabajo interdisciplinario” y que la utopía es un ideal de integración o un enfoque interdisciplinario, basado en las capacidades de los maestros” señalando que, como aún sucede, se espera que los estudiantes hagan la integración de las diferentes disciplinas del proceso de formación, sin una propuesta pedagógica que permita dicha integración.⁹

Pero, al mismo tiempo, se reconoce como una utopía, a medida en que sueña con una educación interdisciplinaria y, para soñar, debe para comprometerse con el hacer. Para el hacer hay que pensar en la interdisciplinariedad como un proyecto que permitirá a la educación y, por tanto, a la escuela, revisar, recuperar y reconstruir la misma, derribar los muros de los conocimientos a los pocos. Como Japiassu¹⁰ declaró, “el objetivo de la utopía de la interdisciplinariedad es la unidad del conocimiento” y va más allá al reconocer que “la interdisciplinariedad no es algo que se enseñe o que se aprenda, pero algo que se vive” y considera que “es fundamentalmente una actitud de espíritu. Actitud hecha de la curiosidad, apertura, sentido de aventura, de intuición de la relación entre las cosas y que escapan a la observación común”.

8 Fazenda, “*Integração e interdisciplinaridade*”, 9.

9 Fazenda, “*Integração e interdisciplinaridade*”, 91-93.

10 Fazenda, Ivani Catarina Arantes, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* (São Paulo: Loyola, 1979), 15.

Cinco son los principios que, según la Fazenda¹¹ deberían subvencionar a una práctica docente interdisciplinaria “la humildad, la coherencia, espera, el respeto y desprendimiento”.

Antes, sin embargo, Fazenda,¹² proponiendo a su disciplina en el programa de maestrías y doctorados en Educación: Currículo, PUC / SP, tenía la intención de aceptar los riesgos y desafíos, en un intento de “articular un trabajo interdisciplinario “, sea en la escuela, ya sea en el curso de formación de maestros de esta escuela, admitiendo que tal fin, “requiere la superación de las teorías que fragmentan el conocimiento, desconociéndose incluso las estructuras que determinan la especificidad de cada ciencia haciéndolas independientes en la medida que buscan la complementariedad debida”.

Aún en el programa, establece la meta - para entender y apoyar las cuestiones que impiden la realización de trabajos interdisciplinarios - fase en la que rescata los obstáculos identificados en su investigación inicial (de la maestría) y aumenta, considerablemente cuando, junto con sus alumnos y asesorados, se profundiza en las cuestiones planteadas por las prácticas de cada uno. Reafirmar la importancia fundamental de las historias de vida y de las investigaciones derivadas de las mismas, se propone a fin de comprender e indicar caminos perseguidos por algunos a la búsqueda de la utopía interdisciplinaria, centrada en una categoría nueva y crucial de estudios interdisciplinarios: una asociación.

Fazenda¹³ afirma que

En ese trayecto de varios años, nos hemos asociado (categoría más grande de la interdisciplinariedad), con iguales y diferentes, el público o la academia. Poco a poco, se le asigna significado a las cosas y en el proceso, sabemos que el principio de la intersubjetividad (primero de la asociación) es mucho más que una cuestión de intercambio, pues el secreto está en la intención al cambio, en la búsqueda común de la trascendencia.

Muchas asociaciones se constituyen a lo largo de la carrera de Fazenda, con otros teóricos, con la escuela Pública, con otros programas de estudios de postgrado, especialmente con sus estudiantes. Es el Grupo de Estudio y de Investigación Interdisciplinaria (GEPI) de PUC / SP, un espacio privilegiado para la construcción de nuevas perspectivas y nuevas prácticas educativas. Elige

11 Ivani Catarina Arantes Fazenda, *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo (São Paulo: Cortez, 2001), 11.

12 Ivani Catarina Arantes Fazenda, “Encontro e desencontros da didática e da prática de ensino” em: *Cadernos CEDES*, N° 21 (1988), 13-17.

13 Fazenda, “*Dicionário em construção*”, 22.

también la alegría de trabajar en asociación que se manifiesta “en el placer de compartir el habla, el espacio, la presencia, las ausencias”.¹⁴

Fazenda siempre ha estado profundamente comprometido con la educación y quiere una práctica interdisciplinaria. En este sentido, podemos destacar algunas de las contribuciones, al proponer ya en 1979, la urgencia de la revisión de la educación escolar, pues se reconocía como una insatisfacción general en este sentido, señalando que tal vez la respuesta fuese “para recuperar la primera idea de la cultura (formación del hombre total), en el papel de la escuela (la formación del hombre inserido en su realidad) y en el papel del hombre (un agente de cambio en el mundo)”.¹⁵ También examina la remodelación de la educación basada en el cambio de actitud del conocer le impone una formación pedagógica de los futuros docentes, una cuestión basada en el diálogo político y los principios pedagógicos que comparte con Paulo Freire, para quien existe una relación la verticalidad entre el profesor (sujeto) y el estudiante (objeto), porque:

*Como la situación gnoseológica, en la que el objeto cognoscible, en lugar de ser el final del acto cognoscente de un sujeto, es mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, de un lado, los estudiantes, del otro, el problema de planteamiento de la educación coloca, en primer lugar, el requisito a la superación de la contradicción maestro x estudiante. Sin esto, no son posibles las relaciones dialógicas, esencial para la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno al mismo objeto cognoscible.*¹⁶

Fazenda¹⁷ advierte también sobre “la necesidad de estudiar más detenidamente la cuestión de la metodología del trabajo interdisciplinario, así como la forma más adecuada de proceder a la formación de personal que hace eficaz la interdisciplinariedad”, y considera que, de esta forma, será posible superar la fragmentación y las dicotomías en la disciplina de la educación.

Conclusión

Tercera Aproximación: la interdisciplinariedad en Ivani Fazenda – construcción de una actitud pedagógica

La práctica de la interdisciplinariedad de Fazenda tiene una creencia de apertura: su fe en la humanidad. Así que, para Fazenda, la interdisciplinariedad en el enfoque pedagógico se basa en el principio de la humildad, capaz de

14 Ivani Catarina Arantes Fazenda, *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. Coleção Educar (São Paulo: Loyola, 1991), 12.

15 Fazenda, “*Integração e interdisciplinaridade*”, 99.

16 Freire, “*Pedagogia do oprimido*”, 78.

17 Fazenda, “*Integração e interdisciplinaridade*”, 99.

conseguir su creencia y compromiso con la educación, considerada aquí como la condición humana para reconocer los límites del conocimiento fragmentado. Es el reconocimiento de que, para el florecimiento de la acción interdisciplinaria, el primer paso es eliminar las barreras entre las personas.

La interdisciplinariedad es considerada como una actitud cuya condición es la humildad, traducida en el reconocimiento de la fragilidad de tamaño individual en la búsqueda de soluciones y en la producción de conocimiento, cuando, por lo tanto, el diálogo se facilita porque hay una predisposición para ello. La interdisciplinariedad provoca la duda, la búsqueda y la disponibilidad de la creencia en el hombre. Es, por lo tanto, una “actitud de apertura hacia el problema del conocimiento”.¹⁸ Se pregunta, por lo tanto, “¿actitud de qué?” En respuesta, resumió sus reflexiones sobre las posibilidades de construir un enfoque interdisciplinario en acción en la que reafirma las categorías fundamentales para el trabajo interdisciplinario de la educación:

Actitud de la búsqueda de alternativas para conocer más y mejor, la actitud de espera hacia los actos no consumados; adelante y atrás empujando para el intercambio, el diálogo con los pares idénticos, con los pares anónimos o consigo mismo; la actitud de humildad ante los límites del propio conocimiento; la actitud de asombro ante la posibilidad de descubrir nuevos conocimientos; la actitud desafiante frente a lo nuevo, desafío de redimensionar lo viejo; la actitud de participación y el compromiso con los proyectos y las personas involucradas en ellos; la actitud, por lo tanto, se comprometió a construir siempre de la mejor forma posible; la actitud de responsabilidad, pero sobre todo de la alegría, la revelación, de encuentro, en definitiva, la vida¹⁹ (observación de la autora).

Como la interdisciplinariedad lleva la marca de la vida, - en la vida - la actitud interdisciplinaria está presente. Con esta actitud frente al conocimiento, somos capaces de “sustituir una concepción fragmentada de la unidad humana”.²⁰

En un movimiento de reafirmación constante de la interdisciplinariedad, en acción, la actitud pedagógica interdisciplinaria se extiende en los proyectos contruidos, pero siempre depende de una voluntad, de una opción que, incluso las barreras pueden ser atravesadas por el deseo de crear, innovar, integrar, desafiar, transformar. Las propuestas iniciales son constantemente negociados con los socios y se cumplen las nuevas alternativas para alcanzar los objetivos propuestos, rehaciendo los caminos siempre que haya nuevas demandas.

18 Fazenda, “Integração e interdisciplinarida”, 39.

19 Fazenda, “Interdisciplinaridade”, p. 14.

20 Fazenda, “Integração e interdisciplinarida”, 8.

La característica fundamental de la actitud interdisciplinaria “es una búsqueda audaz de la investigación, es la transformación de la incertidumbre en un ejercicio de reflexión, en un construir”, y reconoce que la soledad de la inseguridad inicial e individual, que a menudo marca el pensamiento interdisciplinario “puede transmutar en el *intercambio*, el *diálogo*, *aceptar* la idea del otro”²¹.

En la Universidad, para que se desarrolle el proyecto de enseñanza interdisciplinaria, es necesario superar la dicotomía entre la enseñanza y la investigación y, para Fazenda, “debemos transformar el aula de cursos de posgrado en locales para investigación” y es más atrevido establecer una aparcería con los estudiantes.²²

En una experiencia concreta (en la práctica), destacamos que el enfoque interdisciplinario, juzgado como un intento de superar la fragmentación en el proceso de formación de los futuros docentes, se presenta el diseño del plan de estudios de Educación, cuando se propone la matriz, a partir de la que se cree posible respecto a la construcción de una red de conocimiento, integrando el conocimiento aportado por los estudiantes con un conocimiento profundo de este nuevo diálogo ofrecido por los instructores a fin de prepararlos para la enseñanza de la autonomía y el papel en el proceso de formación y desempeño profesional.

Las asignaturas del plan de estudios de la escuela se comprometen con los contenidos que se consideran esenciales para una calidad de los docentes sobre ellos y llevan conductas, valores, creencias, modos de relación, que incluyen tanto las formas de relación humana (interpersonal), como la relación entre el sujeto y el conocimiento.

Mediante la adición de este compromiso a lo interdisciplinario, es necesario avanzar hacia la integración entre las disciplinas, al mismo tiempo que pone en marcha un proceso de revisión y actualización de cada una de las disciplinas. Se admite que la Interdisciplinariedad propone nuevas relaciones entre las disciplinas, abriendo espacio para el intercambio de experiencias y la dinámica de enseñanza innovadora. La elección de la Interdisciplinariedad también nos hace reflexionar sobre el tiempo requerido para el proceso de formación, un requisito para la solución de nuevas prácticas y formas de experiencia en el curso. La Interdisciplinariedad, una experiencia práctica y, sin lugar a duda, colectiva, genera un diálogo, lo que permite a cada participante el reconocimiento de lo

21 Fazenda, “*Interdisciplinaridade*”, 18.

22 Fazenda, “*Interdisciplinaridade*”, 18.

que falta y lo que ha para contribuir en la expansión del cambio con la actitud de la humildad necesaria para recibir de los demás.

Así, la Interdisciplinariedad es una verdadera oportunidad de examinar las relaciones con el conocimiento, provocando la tésitura de una forma interactiva, entrelazando los conocimientos y la gente, ampliando el concepto, en la práctica de construcción colectiva. El trabajo pedagógico Interdisciplinario airea y revitaliza las relaciones interpersonales y el aprendizaje, llegando también a las instituciones, porque los equipos vienen casi de forma natural y en estos nuevos equipos son descubiertos otras formas de aprendizaje y de la enseñanza.

Bajo esa perspectiva, la propuesta del plan de estudio del curso de pedagogía, comprometida con la Interdisciplinariedad, se ha comprometido a preparar a los futuros profesores para una acción consciente y responsable en las escuelas de educación básica.

En el aula, más allá del espacio físico, hay tantos elementos que la constituyen. Resalto el tiempo de permanencia (horario), el profesor (autoridad institucional que le confiere), la disciplina (específica, determinada por el plan de estudios) y la evaluación (que se espera por la escuela)²³.

Gradualmente, sin embargo, Fazenda,²⁴ plantea que la Interdisciplinariedad también requiere precisión y un orden adecuado, e aunque los estudiantes esperen lo conocido, una “organización que está acostumbrado en sus años de escolaridad”, es un trastorno provocado por la actitud interdisciplinario y el aula con un “nuevo orden” y un “nuevo rigor”, porque el tiempo no se impone sino que propone, se reorganiza el espacio de cada reunión, tomando los lugares de sus estudiantes por los profesores, lo que permite cambiar constantemente y materialmente su rol en el aula, cambiando de lugar mesas y sillas. La necesidad de compromiso y la participación de todos en la producción del conocimiento se está construyendo a medida que el cambio es instituido y la acogida a lo que los estudiantes traen, dan lugar, a que, al sumergirse en la teoría, el conocimiento inicial se vuelva a elaborar, revisar, reescribir y se reafirmar en las prácticas cotidianas, porque, fundamentalmente, “un proyecto interdisciplinario incluye proyectos de vida personal.”

En el aula se vive la “producción en colaboración con nuestros estudiantes”, pues el fin del profesor de los cursos de graduación se acerca siempre “a los problemas específicos que más preocupan a los estudiantes” y estos problemas son los que abren el camino para la investigación interdisciplinaria, porque “las pruebas presentadas se proponen sobre la práctica permiten la discusión teórica

23 Fazenda, “Interdisciplinaridade”, 81.

24 Fazenda, “Interdisciplinaridade”, 82-88.

de la problemática que se va desarrollando gradualmente” a los estudiantes y profesores, admitiendo que “muchas de las contradicciones que enfrenta un individuo diariamente, no son tan naturales como se piensa, pero comunes a todos los que están dispuestos a reconstruir sus prácticas”.²⁵

Para garantizar el Programa Interdisciplinario de Educación, el Programa de Licenciatura en Educación, ya mencionado, deben estar integrados por profesores calificados, con el dominio de las técnicas y métodos de enseñanza y evaluación del aprendizaje, comprometidos con el currículo y los objetivos institucionales de la educación superior y la formación profesional. Asimismo, están dispuestos a participar en proyectos de desarrollo social y económico capaces, a su vez, de fomentar la adaptación, la mejora constante y la formación de los cursos. Además, estos profesores deben estar comprometidos con la investigación como un principio científico, destinado a la reconstrucción del conocimiento personal y colectivo. Por lo tanto, el desempeño del profesor tiene por objeto:

- a) Colocar al estudiante, futuro educador, en contacto con la realidad profesional desde el primer año de la universidad, para que se sienta, desde el principio, un estudiante de pedagogía;
- b) Superar los requisitos previos respecto a la teórica y para la práctica, a sabiendas de que la teoría y la práctica pueden ser integradas para facilitar la construcción del aprendizaje y el conocimiento;
- c) Desarrollar el conocimiento de forma innovadora, pues no siempre obedece a una forma lógica y secuencial, pues, como ocurre a menudo, en el impacto psicológico de trabajo con lo nuevo, con el conflicto, con el problema, con los intereses, con la motivación permite un aprendizaje más significativo;
- d) Crear una red de conocimientos en lugar de hacerlo exclusivamente sobre una base lineal, partiendo de los principales problemas o cuestiones de interés para los estudiantes y volver, cuando sea el caso, a los conceptos y teorías primeras y fundamentales; y
- e) Desarrollar, en los estudiantes, la responsabilidad personal por los estudios y la formación profesional, así como la ética en las relaciones con los compañeros, los profesores, la sociedad, los verdaderos pilares de la formación presentes durante todo el Curso y no acondicionarlos y disciplinarlos apartadamente.

Para Fazenda²⁶ “en un aula interdisciplinario, todos se *perciben a sí mismos* y *se convierten* en socios. ¿*Socios de qué?* De la producción de conocimientos para una escuela mejor, productora de hombres *más felices*” (observación de la autora).

25 Fazenda, “*Interdisciplinaridade*”, 82-88.

26 Fazenda, “*Interdisciplinaridade*”, 83.

Queda mucho que decir acerca del trabajo de Ivani Fazenda. Pero, en este primer esfuerzo, se presenta una lectura personal de lo que nos apropiamos: su forma de pensar y una indicación de cómo un enfoque interdisciplinario se propone en un curso de Pedagogía, el espacio para los profesores de Educación Infantil y para el 1º Ciclo de Educación Básica, los cinco primeros años.

Bibliografia

- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. São Paulo: Loyola, 1979.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. "Encontro e desencontros da didática e da prática de ensino". *Cadernos CEDES*. N° 21(1988): 13-17.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. Coleção *Educar*. Vol. 13. São Paulo: Loyola, 1991.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil, anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes y Helena Gemignani Peterossi. *Anotação sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau. 2*. São Paulo: Loyola, 1985.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, 1986.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. "A questão da interdisciplinaridade no ensino". *Revista Educação e Sociedade*. N°. 27 (1987): 113-121.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Prática interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Novos enfoques da pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos*. São Paulo: CRIARP, 2006.
- Gusdorf, Georges. A fala. Tradução por João Morais Barbosa. Lisboa: Despertar, 1970.
- Haas, Celia y Maria Haas. "A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade: a paixão pela prática". Tese Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 1996.
- Haas, Celia y Maria Haas. "Retire-se o muro da escola... uma experiência interdisciplinar com menores carentes". Dissertação Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1989.
- Japiassu, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

RESEÑA III SEMINARIO TALLER INTERNACIONAL VENDIMIA 2009

“LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN EN LATINOAMÉRICA SIGLOS XIX A XXI. COMPARACIONES Y CONEXIONES”

Entre el 11 y el 13 de noviembre de 2009, en la ciudad de Villa de Leyva Boyacá, se dieron cita investigadores nacionales e internacionales para participar en el III Seminario Taller Internacional de Vendimia.



Participantes III Seminario Taller Internacional Vendimia 2009

El seminario Taller en esta oportunidad tuvo por objeto reflexionar sobre los diversos proyectos de construcción de la nación, trabajo significativo para comprender cómo desde lo social, lo político y lo cultural se ha aportado a este proceso, con el que se pretende dar respuesta a una sociedad cambiante.

Los seminarios taller Vendimia I y II se centraron en hacer balances sobre los procesos de construcción de la nación durante el siglo XIX, abordando temáticas tales como: cultura política, educadores latinoamericanos, el papel de la mujer. Estas reflexiones permitieron plantear otras temáticas: los movimientos sociales, las sociabilidades políticas, la pedagogía social, el sentido de la interculturalidad; propuestas relevantes que posibilitaron la participación de otros actores sociales entre ellos: lo subalterno, la gente corriente, la cultura popular y en general las voces bajas de la historia.

Los investigadores concentraron sus participaciones temáticas en cuatro mesas de trabajo, así:

Mesa No. 1. Sociabilidades políticas y educativas e históricas conectadas en el Estado-nación (siglos XIX y XX).

Coordinadora Nacional: Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez

Coordinador Internacional: Dr. Justo Cuño Bonito

Objetivo: Reflexionar sobre las sociabilidades políticas que han generado espacios de formación de cultura política en la perspectiva de construcción de la nación Latinoamericana.

Mesa No. 2. Educación, movimientos sociales y políticas públicas.

Coordinador Nacional: Dr. Javier Guerrero Barón

Coordinadora Internacional: Dra. María Isabel Lafuente Guantes.

Objetivo: Promover espacios de discusión sobre la dinámica de los movimientos sociales en el contexto educativo y su incidencia en los procesos de formación de la nación en América Latina.

Mesa No. 3. Educadores Latinoamericanos siglos XIX y XX.

Coordinadora Nacional: Dra. Diana Soto Arango.

Coordinador Internacional: Dr. José Rubens Lima Jardimino

Objetivo: Analizar la práctica pedagógica y el pensamiento educativo de cada educador dentro de su época; así como la articulación con el movimiento científico educativo en el que participó, tomando como referencia la transformación cultural-educativa, la perspectiva en términos de la construcción de la Nación.

Mesa No. 4. Pedagogía Social, género e interculturalidad.

Coordinadora Nacional: Dra. Alba Nidia Triana Ramírez.

Coordinadora Internacional: Dra. Fanny Añaños

Objetivo: Abrir un espacio académico para la reflexión y el debate sobre pedagogía social y género; así mismo para pensar acerca del sentido de la interculturalidad.

El desarrollo académico en las distintas mesas permitió comparar proyectos y procesos de organización social y política que generaron reflexiones sobre el papel de las instituciones y de los grupos políticos en términos de la constitución de la nación.

Entre las (los) investigadoras(es) internacionales participantes de la programación del III seminario taller internacional de vendimia 2009, estuvieron:

Dra. Cristina Vera - Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Dra. Célia Maria Haas - Universidad de Mackenzie (Brasil)
Dr. José Rubens Lima Jardimino - Universidad Nove de Julho (Brasil)
Dra. Fanny Tania Añaños Brediñana - Universidad de Granada (España)
Dr. Fernando Betancourt Serna - Universidad de Sevilla (España)
Dr. Justo Cuño Bonito - Universidad Pablo de Olavide (España)
Dra. María Isabel Lafuente - Universidad de León (España)
Dra. Consuelo Flecha – Universidad de Sevilla (España)
Dr. Antonio Medina – UNED (España)
Dr. Antonio Elias de Pedro Robles - Universidad de Tamaulipas (México)
Dra. Miryam Carmona - Universidad Central (Venezuela)
Dr. Luis Chesney - Universidad Central (Venezuela)
Dr. José Pascual Mora - Universidad de los Andes (Venezuela)
Dr. Túlio Ramirez - Universidad Central (Venezuela)
Dr. Jairo Jesús Simonovis – RIAC (Venezuela)

La realización de este tercer encuentro contó con el apoyo de, COLCIENCIAS e ICETEX, en cuanto a movilidad; de las directivas de la UPTC, en particular la Dirección de Investigaciones DIN, la Facultad de Ciencias de la Educación: Escuela de posgrados y Maestría en Educación. Igualmente apoyaron la realización del evento los Comités Académicos Doctorales, CADES, del programa Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, desde sus Grupos de Investigación, igualmente de la Universidad EAFIT.

Dada la comunidad académica convocada, en el marco de este III Seminario Taller Internacional de Vendimia, paralelamente se desarrollaron otros eventos como los reseñados a continuación:

Díálogos en torno a la Formación Doctoral: Retos, Tendencias y Tensiones

Por iniciativa del CADE UPTC y de los graduados del programa Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, se desarrolló el Panel “La Formación Doctoral en Latinoamérica, coordinado por la Dra. Diana Elvira Soto Arango y Dra. Nubia Agudelo. Participaron como Panelistas:



Dra. Cristina Vera
Argentina

Dr. José Rubens Jardimino
Brasil

Dra. Diana Lago
Colombia

Dr. Antonio de Pedro
México

Dr. Tulio Ramírez
Venezuela

Hotel El Edén, Noviembre 12 de 2009. Villa de Leyva

VI Encuentro de Graduados Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA

El Encuentro fue presidido por el Dr. Luis Enrique Arango, presidente de RUDECOLOMBIA y por las Dras. Diana Soto Arango y Diana Lago de Vergara, Directoras Académicas de RUDECOLOMBIA.

Como punto central del Encuentro, se conformó la Asociación de graduados del programa, integrada así: Presidente William Leguizamón-Quinta Promoción. Vice-presidente Dora Piñeres-Primera Promoción. Secretario Jorge Tomas Uribe- Primera Promoción. Tesorera: Nubia Agudelo Cely-Tercera Promoción. Vocales: Liliana Del Basto-Tercera Promoción, Sol Mercedes Castro-Quinta Promoción, Norman Estupiñán Q.-Primera Promoción. Veedora: Myriam Báez-Primera Promoción.



Firma de Convenios
Hotel El Edén, Noviembre 12 de 2009. Villa de Leyva



Conversatorio sobre Líneas: de Formación y de Investigación.
Paraninfo UPTC, Noviembre 11 de 2009. Tunja

Por convocatoria de la Directora Académica Nacional (E), con la participación de los directores de CADE del programa doctoral y bajo la coordinación del Dr. Carlos Augusto Hernández, se desarrolló el conversatorio, el cual tuvo como objeto realizar distintas reflexiones y precisiones en cuanto a la pertinencia del tema para el doctorado.

Cátedra Formar en y para la Educación Intercultural

En el marco de la programación académica del CADE UPTC, entre el 9 y el 13 de noviembre, se desarrolló la cátedra, coordinada por profesores y estudiantes de la línea de formación doctoral Currículo e Interculturalidad junto con la Dirección de Investigaciones UPTC. En el sillón de experiencias participaron invitados internacionales, nacionales, candidatos a doctor y estudiantes del doctorado: los(as) doctores(as) internacionales: María Isabel Lafuente, Antonio Medina, Justo Cuño; nacionales: Iván Sánchez, Carlos Sicard, María Trillos, Norman Estupiñán, Antonia Agreda. Estudiantes de doctorado: Ángela Marcela Soler, Luz Nelly Novoa, Edgar Orlando Caro, Olga Najar Sánchez.



Clausura III Seminario Taller Internacional Vendimia 2009. Hotel El Edén, Noviembre 12 de 2009. Villa de Leyva

Como coordinadora del evento agradezco el apoyo en la organización académica, administrativa y logística de los profesores(as) integrantes del CADE UPTC, especialmente de la Dra. Olga Yanet Acuña y del Dr. Jorge Tomas Uribe; de las profesionales asistentes del CADE Esp. Fanny Forero Soler, Lic. Rocío Rojas Cruz, Ing. Yenny Paola Martínez, a las jóvenes investigadoras Sandra Liliana Bernal, Carolina Tovar, Flor Marlen Ávila, quienes con entusiasmo y compromiso contribuyeron al éxito del Seminario Taller. Igualmente a Jorge Cárdenas, ingeniero electrónico asistente de la dirección académica nacional por su siempre espíritu colaborador para que la memoria de estos eventos quede registrada.

Nubia Agudelo Cely
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

*Cuaderno de Vendimia III
se terminó de imprimir en el mes de
enero de 2013, con una edición de
500 ejemplares.*

Tunja - Boyacá - Colombia