
Pobreza, estigma y dolor socioemocional: acciones municipales relacionadas con la escolarización de niños en situación de marginalidad en Londrina, Brasil

Poverty, stigma and socio-emotional pain: municipal actions related to the schooling of marginalized children in Londrina, Brasil

Recibido: 7 de febrero 2024

Evaluated: 2 de marzo 2024

Aceptado: 8 de abril 2024

Tony Honorato

Autor Corresponsal: tony@uel.br

<https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>

Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Anna Carolina Sloma Mussa

carolina.sloma@uel.br

<https://orcid.org/0009-0009-6054-5671>

Universidad Estatal de Londrina, Brasil.

Cómo citar

Honorato, T. y Sloma, A. C. (2024). Pobreza, estigma y dolor socioemocional: acciones municipales relacionadas con la escolarización de niños en situación de marginalidad en Londrina, Brasil. *Revista EDUCA UMCH*, (23), 69–86.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.311>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender cómo la pobreza incide en la realidad escolar y es abordada por el sistema educativo municipal a través de diversas acciones, entendiendo que las formas de exclusión y marginalización conllevan experiencias de sufrimiento para los sujetos afectados por las (in)justicias sociales. Se focaliza en las acciones municipales en Londrina, Paraná-Brasil en el periodo comprendido entre 1969 y 1992 dirigidas a estudiantes en situación de pobreza. El material empírico está compuesto por diferentes tipos de documentos históricos producidos por la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC) y se analizan desde el enfoque sociohistórico de la educación que permite interpretar de manera relacional las estructuras sociales y emocionales para comprender a los sujetos y sus prácticas en el marco de figuraciones escolares concretas. Los resultados ponen en evidencia que las acciones municipales de carácter asistencial generan procesos de diferenciación social que simbolizan un dolor socioemocional sufrida por las y los estudiantes en situaciones de desigualdad e injusticia al ser considerados como desfavorecidos en la sociedad.

Palabras clave: *escolarización, pobreza, emociones, justicia social, municipio.*

Abstract

The objective of this article is to understand how poverty affects the school reality and is addressed by the municipal educational system through various actions, understanding that forms of exclusion and marginalization entail experiences of suffering on the part of the subjects affected by the (Social injustices. It focuses on municipal actions in Londrina Paraná-Brazil in the period between 1969 and 1992 aimed at students in poverty. The empirical material is composed of different types of historical documents produced by the Municipal Secretariat of Education and Culture (SMEC) and are analyzed from the sociohistorical approach to education that allows for the relational interpretation of social and emotional structures to understand the subjects and their practices within the framework of specific school figurations. The results show that municipal actions of a welfare nature generate processes of social differentiation that symbolize socio-emotional pain suffered by students in situations of inequality and injustice when they are considered as disadvantaged individuals in society.

Keywords: *schooling, poverty, emotions, social justice, county.*

Introducción

Este artículo examina las acciones municipales en la escolarización de niños y niñas en situación de pobreza, haciendo hincapié en los sufrimientos emocionales y sociales¹. Se eligió como caso de análisis el municipio de Londrina, fundado en 1934 y localizado en el Estado de Paraná, en la región sur de Brasil. El foco está puesto en las acciones desarrolladas entre 1969 y 1992 por la administración de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC) y de la División de Orientación Pedagógica y Educativa (DOPE). La pregunta central es: ¿Cuáles fueron las acciones municipales en Londrina/Brasil relacionadas con la escolarización de alumnos en situación de pobreza (1969-1992) para hacer frente a los sufrimientos emocionales y a las injusticias sociales? El objetivo del texto es comprender cómo la pobreza incide en la realidad escolar y es abordada a través de las acciones del sistema educativo municipal, entendiendo que las formas de inclusión, exclusión y marginación son promotoras de un dolor socioemocional sufrida por las y los estudiantes en situaciones de desigualdad e injusticia al ser considerados desfavorecidos.

Metodológicamente es una investigación de naturaleza sociohistórica (Elias, 2000, 2001; Honorato, 2017) y documental (Bacellar, 2006; Barros, 2020; Luca 2021) de la educación en el municipio (Magalhães & Gonçalves, 2009, & Magalhães, 2019). El abordaje sociohistórico de la educación permite problematizar las relaciones sociales y emocionales que se entretienen en redes de interdependencias y figuraciones específicas que inciden en la comprensión profunda de la relación entre estructura social y estructura de la personalidad. Según Kaplan et al. (2023), la investigación de las estructuras sociales y emocionales es fundamental para la comprensión de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas, y para ello es necesario adoptar una perspectiva relacional e histórica de los fenómenos.

La investigación con fuentes históricas (Barros, 2020; Luca, 2021) consistió en consultar un acervo de diversos registros de actividades educativas promovidas por el Municipio de Londrina, más precisamente se consultó el acervo de documentos históricos conservados por la Secretaría Municipal de Educación (SME) que se encuentra a cargo del proyecto Museo Escolar de Londrina (MEL) de la Universidad Estadual de Londrina (UEL). La consulta del acervo permitió identificar diversos proyectos, informes, cartas y actas. El conjunto de documentos fue cuidadosamente tratado, tal como recomienda Bacellar (2006).

Las contribuciones teóricas, el contenido de las fuentes históricas y las intenciones de los investigadores condujeron a la elaboración de la siguiente narrativa y a la discusión de las acciones municipales en la escolarización de los estudiantes en situación de pobreza en Londrina, con referencia a la dimensión simbólica-emocional y social.

¹ Texto producido en el contexto del proyecto de investigación "Acción municipal y educación en Brasil: proceso de escolarización en Londrina/PR (1949-1992)". El proyecto es financiado por la Convocatoria CP 09/2021 Investigación Básica y Aplicada de la Fundación Araucária de Apoyo al Desarrollo Científico y Tecnológico de Paraná (FA) y de la Superintendencia General de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (SETI-PR) y por la Convocatoria CNPq 09/2022 - Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil.

Denominaciones atribuidas a las y los estudiantes en situación de pobreza

La condición de un individuo pobre se construye a lo largo de la historia. Siguiendo el desarrollo de la sociedad, la pobreza es un fenómeno social e histórico, entendida como un problema social, económico, político, cultural y educativo. Algunas acciones por parte del Estado, como la criminalización de la mendicidad y la asistencia a los pobres demuestran el curso histórico de la propia idea de la pobreza y la inclusión social (Veiga, 2017a).

La pobreza se identifica aquí como un fenómeno que vincula estrechamente el lenguaje (símbolos, comunicación, orientación), el conocimiento (representación congruente de la realidad) y el pensamiento (conciencia e inconsciencia que afecta a los sujetos, a los grupos). Se trata de incluir en su estudio la dimensión simbólica que permite comprenderla más allá del reduccionismo económico, para de ese modo acercarnos en dirección a la condición humana que también es inmaterial e intersubjetiva.

La noción de pobreza en la figuración escolar adquiere diversas denominaciones. Los individuos escolarizados reciben adjetivaciones inferiorizantes y estigmatizantes, muchos de los cuales se entienden como una condición innata e inmutable en la vida de las personas. Aquí entendemos que tales adjetivaciones son construcciones sociales que afectan las subjetividades. La siguiente tabla, elaborada a partir de bibliografías especializadas en historia de la educación, se expone algunas de las denominaciones encontradas:

Tabla 1

Denominaciones utilizadas para referirse a estudiantes en condición de pobreza

Nomenclaturas	Autor y año
Subalterno, obrero, proletario, transmisores de enfermedades, personas peligrosas.	(Gil & Grando, 2022)
Mediocres, vagos, malos elementos, clase baja.	(Moraes, 2000)
Niños problemáticos, vagos, vagabundos, culpables, viciosos, delincuentes/criminales, huérfanos, abandonados, trabajadores, asilados, indigentes, maltratados por adultos, los que vagan por las calles.	(Rizzini & Gondra, 2014)
Que sufrían la falta de “ropa adecuada” para asistir a clase en la escuela, y que formaban parte del trabajo infantil.	(Veiga, 2008; 2017a; 2017b)
Revoltosos, desprovistos, desfavorecidos, abandonados, desasistidos, marginados, delincuentes.	

Nota. Artículos del campo de la historia de la educación brasileña.

ISSN: 2617-0337

Los diferentes lenguajes, que implican conocimientos y pensamientos, revelan que la situación de pobreza es un fenómeno sociohistórico en la educación escolar, que no se ajusta simplemente al factor económico y no debe centrarse en el individuo o la sociedad como estructuras aisladas. La situación de pobreza concierne a las múltiples dimensiones de poder –materiales y simbólicas– entre individuos y grupos en una sociedad situada en el tiempo, en el espacio y en las redes humanas. Y la figuración escolar como red humana, donde también se expresan a través de los lenguajes y conocimientos la situación de pobreza de las y los estudiantes, es importante analizar el fenómeno como una compulsión social y emocional que afecta a la convivencia en la escuela y en otras figuraciones sociales a las que los sujetos pertenecen.

En la figuración escolar, la palabra “*desfavorecido*” se refiere a alguien que no es válido en el sentido físico, material, cultural y emocional. La validez es una construcción sociohistórica que nombra discriminatoriamente a los niños y niñas, en el contexto escolar, como pobres, abandonados y delincuentes y, por lo tanto, interfiere en su subjetividad y en sus relaciones afectivas con los demás en la vida social. Las y los estudiantes considerados anónimos e insertados en un grupo social escolarizado, supuestamente homogéneo, son forzados a una realidad en la que deberían ser “*útiles*” o “*válidos*”. El hecho es que el universo escolar se ha configurado como un lugar de instrucción, formación y acogida para estos individuos “*válidos*” que, por contradictorio y desafiante que parezca, deben ser comprendidos en sus complejidades y multidimensionalidad, sin descuidar la dimensión simbólica de sus emociones que constituyen la individualización en la sociedad.

La lucha contra la situación de pobreza, según Zonin et al. (2018), busca ayudar a los y las estudiantes en situación de pobreza para que no se conviertan en un “problema” para la sociedad, al mismo tiempo que despierta en otros individuos, especialmente para los mercedores, el sentido de la caridad. En ocasiones, el poder público se apropia de los movimientos caritativos para actuar parcialmente tomando medidas con relación a la realidad.

En el transcurso del proceso histórico, los organismos y estructuras gubernamentales responsables de los sistemas educativos públicos ven a la pobreza como un problema y se ven socialmente obligados a enfrentarla. En consecuencia, elaboran y ejecutan determinadas estrategias y tácticas –entendidas aquí en el sentido propuesto por Certeau (1994)– para combatir la pobreza, considerada entonces como un “problema social y de Estado”, como una anomalía inevitable, para ello, la escolarización es un locus fundamental.

Según Moraes (2000), las personas en situación de pobreza en la realidad educativa también están asociadas a la falta de higiene y son propensas a la delincuencia. Rizzini y Gondra (2014) señalan que la medicina, desde el siglo XIX, cumple una función educativa en la medida en que busca someter a los individuos a un nuevo régimen de calidad de vida idealizado por fracciones de la sociedad. Así, se puede inferir que compartir y ser aceptado en el contexto de un régimen social es educarse para no delinquir e infectar, evitando la experiencia de la vergüenza, el desprecio y la humillación.

En la historia de la educación escolar, otra forma de atenuar el sentimiento de pobreza es la política de la caja escolar. Según Carvalho y Bernardo (2012), la caja escolar se ha utilizado históricamente como un medio para garantizar la asistencia a la escuela y dejar de lado las justificaciones de la familia sobre la falta de recursos como factor que impedía que sus hijos asistieran. Sin embargo, según Zonin et al. (2018), la mayoría de las donaciones para la caja escolar provienen de las iniciativas de los padres de los alumnos y alumnas y de las recaudaciones financieras de las fiestas y festivales escolares organizados para la recaudación de fondos para tal fin.

De hecho, la caja escolar, así como las diversas prácticas asistencialistas son acciones institucionalizadas y, a veces, se establecen como política pública educativa, pero en realidad son acciones gestadas por movimientos de voluntarios para suplir las demandas materiales y mitigar los sentimientos de desprecio de los alumnos y alumnas en el ámbito escolar. La existencia de la caja escolar, según Veiga (2017a), devela la incompetencia del Estado en relación con la educación pública y favorece a experiencias emocionales ligadas a la vergüenza y humillación de los niños y niñas que reciben esta asistencia y a sentimientos de superioridad por parte de quienes no necesitan de estos auxilios.

En el proceso de escolarización, además del uso de denominaciones estigmatizantes, se destacan las iniciativas institucionalizadas para asistir a los más vulnerables. Estas asistencias institucionalizadas abarcan desde la educación infantil hasta la educación de adultos.

Instituciones asociadas para “*niños problemáticos*”

Los documentos históricos conservados por la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Londrina, Paraná-Brasil, muestran que la asistencia a las infancias era llevada a cabo por diversas instituciones sociales.

Tabla 2

Asociaciones e instituciones de servicios prestados a los niños

Institución	Servicio prestado
Asociación Adventista de Servicios Social	Servicios prestados a través de alimentos, textiles, ropa y artículos personales, dinero, vales o pases, otras ayudas como medicamentos y material escolar.
Asociación Metodista de Asistencia Social (AMAS)	Mantuvo asistencia social para los más necesitados.
Asociación de Protección a la maternidad y la infancia	Mantén el Club de Madres y la Guardería Piudorama mediante alojamiento temporal y actividades recreativas guiadas (becas). También era responsable de las actividades del Centro Nutricional que atendía a la Guardería Piudorama.
Asociación de las Señoras Rotarias de Londrina	Realizaba donaciones a escala federal, estatal y municipal. Mantuvo refugios, viviendas temporales sin asilos y la guardería “ <i>Haydu Colli Monteiro</i> ”, mediante prestaciones y ayudas permanentes.
Guardería Nuestra Señora de Fátima	Mantuvo la guardería “ <i>Nuestra Señora de Fátima</i> ” como refugio y hogar temporal.

Nota. Documentos ubicados en el Museo de la Escuela de Londrina. Tabla elaborada por los autores (2024).

Se trata de establecimientos asistenciales, filantrópicos y religiosos. Como subvención parcial, la autoridad local asigna recursos financieros y, generalmente, estos centros de educación infantil se sostienen mediante donaciones de la sociedad civil y grupos benéficos. Las instituciones con la misión de ofrecer asistencia (refugio, vivienda, alimentos, ropa, medicinas y material escolar) a los más necesitados evidencian el esfuerzo social para combatir la injusticia social, pero también, frecuentar tales instituciones es asumir en la trayectoria del individuo una carga de sentimientos y estigmas anclados en los significados que se les atribuyen como niños y niñas de un asilo, un orfanato, una guardería popular.

Las instituciones de “*niños problemáticos*” marcan las trayectorias de los individuos desde la infancia y constituyen así sus memorias e historias de vida, generando sentimientos de exclusión como correlato de adjetivaciones peyorativas de las que son objeto. Estos lugares están produciendo un grado muy alto de regulaciones sociales porque en ellas prima la idea de un futuro mejor para los necesitados, estableciendo una representación simbólica de un supuesto buen comportamiento social y emocional.

En estas instituciones asistencialistas se desarrollan diversas prácticas orientadas a “liberar” a los niños, niñas y jóvenes de los males sociales e introducirlos en prácticas civilizadas para educar el cuerpo. Entre estas prácticas se encuentran la higiene y la salud.

Remedios para el dolor social y emocional: salud e higiene

Las prácticas de higiene y salud son mecanismos de costumbres valoradas y difundidas socialmente como referencia de civilización, por lo que quienes se salen de estas normas se ven obligados a ajustar su conducta para cambiar sus comportamientos y subjetividades como forma de aliviar el dolor social. De lo contrario, las experiencias dolorosas son constantes en la vida de los sujetos, entre otras cosas porque los sentimientos y las sensibilidades están ligadas a la educación del cuerpo que son posibles a partir de prácticas escolares.

La cuestión de la higiene y la salud que deben aprenderse en la escuela ha recaído históricamente en distintos grupos sociales, incluidos los más desfavorecidos. La idea de higiene establecía que no deben estar sucios, malolientes, desaseados ni ser vectores de enfermedades. La educación escolar, especialmente a partir del siglo XIX bajo la influencia del movimiento higienista, asumió el compromiso de poner en circulación y experimentar ideales de salud e higiene que afectaran, además de la dimensión orgánica, las subjetividades de la corporalidad de los individuos que podían sentir dolor social en la vida cotidiana.

Según Cardozo y Honorato (2020) “la educación del cuerpo se refiere a la forma en que las personas internalizan hábitos y comportamientos socialmente aceptados en un proceso histórico, y producen así un sentido de la propia imagen en relación con los demás, producen individualizaciones” (p. 147). Este proceso de educación del cuerpo no está exento de dolor social. Así, la observación y el análisis de las prácticas de educación del cuerpo son fundamentales para comprender la constitución social y psicológica de quienes están en proceso de escolarización.

Las prácticas de salud e higiene en la educación del cuerpo se identificaron y analizaron a partir de documentos históricos del municipio de Londrina. Entre ellos un cuaderno de actas de reuniones administrativas de los maestros del área rural, de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura - SMEC (Londrina, 1974-1976) donde se registran acciones dirigidas a la higiene y la salud, así como conferencias con un discurso médico-higienista sobre el cuidado de la salud y la limpieza corporal para la vida privada y pública.

En los informes del SMEC de 1984 a 1985 hay registros de atención odontológica, actividades de educación para la salud, agudeza visual y una “reunión para establecer criterios para las acciones desarrolladas para la atención odontológica de los alumnos en 1985” y conferencias sobre temas como “*Conferencia sobre Higiene Personal*” e “*Higiene y Parasitosis*” (Londrina, 1984, s./p.). En 1985, además de las frecuentes conferencias, hubo intervenciones sanitarias que consistieron en la presencia de médicos en las escuelas para la distribución de medicamentos. En 1989, los y las estudiantes recibieron atención odontológica y asistencia “mediante exámenes médicos, distribución de medicamentos, adquisición de gafas y audífonos” (Londrina, 1989, s/p).

En los informes sobre las actividades organizadas por el SMEC en septiembre y octubre de 1971, se destacan las siguientes:

04- Atención odontológica en la Escuela Municipal Norman Prochet por alumnos de la Facultad de Odontología.

05- Conferencia en la Escuela Municipal América Sabino Coimbra sobre Higiene Dental, por la Dra. Verónica Mendes, con distribución de 149 cepillos y dentífricos a todos los alumnos. (Londrina, 1971a, s/p).

04- Atención odontológica a los niños de las escuelas municipales Norman Prochet y Rocha Pombo por alumnos de la Facultad de Odontología.

05- Conferencia sobre higiene dental impartida por la profesora Verónica Mendes en la escuela Norman Prochet. Distribución de pasta y cepillos de dientes a todos los alumnos. 14/10/71.

06- Atención media: por un equipo de la Secretaría de Bienestar Social, en las escuelas Jardín California y Carlos Kraemer, bajo la coordinación de la profesora María Busse, responsable de Educación Sanitaria del S.E.C. (Londrina, 1971a, s/p).

En el informe de actividades de septiembre de 1971, se señala que la educadora sanitaria María Madalena Ayres Busse atendió a 638 estudiantes. En el mismo documento también se destacan las siguientes actividades, todas supervisadas por la citada educadora sanitaria: exámenes clínicos oculares y biomédicos, pesaje y medición, llenado de fichas de examen.

Hubo diversas acciones dirigidas a la salud y la higiene como orientaciones, promociones, exámenes y charlas. En las intervenciones participaron educadores, agentes de salud, médicos y estudiantes de odontología. Los registros indican la supervisión frecuente de las condiciones de salud e higiene de la población escolar, sobre todo porque la higiene bucal y la agudeza visual eran problemas recurrentes para la comunidad escolar.

En marzo de 1972, la División de Orientación Pedagógica y Educacional (DOPE) del SMEC informó que había realizado exámenes médicos, biométricos, de agudeza visual y clínicos a alumnos de diversas escuelas. En la Escuela Bartolomeu Gusmão, una sanitarista se encargó de mantener el contacto con la dirección y los padres sobre la

investigación de la enfermedad de Chagas. En la Escuela Jardín Leonor y en la *Escuela profesor Leonidas S. Porto*, los padres también recibían charlas sobre la detección del tracoma (Londrina, 1972).

Las enfermedades que afectaban a los alumnos y alumnas, especialmente en las zonas rurales, podían combatirse fácilmente con medidas profilácticas. Algunas de las otras medidas adoptadas con responsabilidad atribuida al SMEC, a la DOPE y a la educadora sanitaria María Madalena Ayres Busse pueden verse a continuación:

El 24 de octubre de 1973, se recibieron cinco cajas de medicamentos contra la sarna, provenientes del 14° Distrito Sanitario de Londrina.

Se informa que en la Escuela Municipal “*Parque Ouro Verde*” se han tenido casos de sarna.

Donación de medicamentos contra la sarna.

Entrega de medicamentos contra la sarna a las escuelas Carlos Kraemer y Norman Prochet (Londrina, 1973/1974, s./p.).

La escabiosis, conocida popularmente como sarna, era también un problema de salud entre los escolares que los marcaba socialmente. A menudo se tiene la idea preconcebida de que la sarna está asociada a personas que viven en la pobreza y que supuestamente descuidan su educación e higiene corporal. Se trata de una enfermedad parasitaria causada por ácaros que se transmite a través de las relaciones interpersonales o mediante el uso de objetos contaminados (por ejemplo, la ropa). Por lo general, las personas buscan la distancia social de quienes tienen sarna, lo que podría, según Goussdsblom (2008), agravar los sentimientos de vergüenza y dolor social.

Las cartas recibidas por la administración del SMEC en 1985 incluyen una invitación al Secretario de Educación y Cultura, el Sr. Manoel Barros de Azevedo, para participar en un “Seminario sobre Saneamiento” para discutir “soluciones y alternativas a los problemas de saneamiento ambiental de la región de Londrina” (Londrina, 1985, s./p.). Con ello se buscaba reforzar la idea de que las medidas sanitarias básicas no estaban al alcance de una fracción de la población más pobre, por lo que le correspondía a la escuela atender esas necesidades.

En los informes analizados sobre la educación complementaria en el marco del Programa Integrado de Educación de 1974 a 1976, durante la administración del SMEC, se registraron actividades tales como atención a la salud bucal, examen de la calidad del agua potable y examen de las heces de los escolares. Los exámenes fecales despiertan a menudo sentimientos de repulsión y vergüenza social porque implican necesidades fisiológicas que generalmente se ocultan a la vida pública y, por tanto, son íntimas y raramente se habla de ellas.

En 1976, otros temas ganaron protagonismo. Entre ellos, la notificación de sospechas de esquistosomiasis, la importancia de la nutrición, la educación sexual, el control de la natalidad y el debate sobre la salud colectiva e individual. En torno a ellos se generaron debates con jóvenes y adultos con el propósito de orientar y contener a más personas desfavorecidas para mejorar aquellas supuestas anomalías de la sociedad.

Las prácticas de salud e higiene debían reforzarse entre los y las estudiantes de sectores populares con el objetivo de que incorporaran lo fundamental a su comportamiento y estilo de vida para reducir el dolor social expresado en la conciencia de la corporalidad. De este modo, la injusticia representada en la educación del cuerpo alimenta sentimientos de dolor social y emocional que se exaltan en ocasiones concretas por la fuerza de la costumbre, lo que puede promover el miedo a la degradación en la vida pública ante los demás y ante uno mismo.

Ayudas para producir fondos y atender a los más necesitados en las escuelas

Para atender a los más necesitados, las autoridades municipales y los grupos organizados promovieron numerosas acciones para recaudar fondos. En ellas participaron asociaciones de padres y profesores a través de diversas campañas y proyectos culturales. Mediante estas acciones se pretendía hacer frente a la situación de pobreza de los alumnos y alumnas.

En un cuaderno de actas de reuniones administrativas (Londrina, 1974-1976), hay notas sobre la importancia de que los y las docentes promuevan la participación de las asociaciones de padres y profesores para garantizar la comida en la escuela. Estas notas dejan entrever la cooperación y la “ayuda” gestada por la comunidad educativa ante la insuficiente actuación del poder público.

En 1985, el resumen de las actividades anuales registraba en primer lugar la existencia de una caja escolar en las escuelas municipales. “En el área de asistencia a los alumnos, se incrementaron los programas de comedor escolar, salud escolar y distribución gratuita de material escolar” (Londrina, 1985). La distribución gratuita de materiales también se relata en documentos de diferentes épocas. En 1970 el SMEC distribuyó a los y las estudiantes más necesitados lápices, cuadernillos, reglas, gomas de borrar, revistas (*Nós e a Saúde*), diccionarios, banderas y libros diversos. La acción de la caja escolar para garantizar donaciones de material escolar a los alumnos pobres es histórica (Zonin et al., 2018).

En lo que refiere a la Merienda Escolar, existen numerosos registros de esta acción. En 1989 se informó:

El Programa Municipal de Alimentación Escolar recibió 100.261.200 kg de alimentos de FUNDEPAR/PEAE. El Municipio de Londrina compró 30.395 kg de alimentos para reforzar el Programa de Alimentación Escolar, y 56.693 kg fueron recolectados en la comunidad por los directores y la Asociación de Padres y Maestros (Londrina, 1989).

Las escuelas municipales contaban con la ayuda de las asociaciones locales. Estas consistían básicamente en organizaciones sociales de padres, profesores y de la comunidad en general que asumían con benevolencia la tarea de apoyar las iniciativas escolares del municipio para reforzar las meriendas escolares. La garantía de alimentación para muchos estudiantes es una condición fundamental para permanecer en la escuela. De la necesidad de subsistencia básica surge una polémica frase estigmatizadora que circula en Brasil: “ciertos alumnos van a la escuela para comer”.

Otra forma de ayuda a los y las estudiantes necesitados fue la distribución de becas. En 1969, “la Municipalidad de Londrina, a través de su Secretaría de Educación, concedió 221 becas a 15 establecimientos de enseñanza de Londrina, por un total de NCr\$ 57.800,00” (Londrina, 1969, s.f.). En un informe sobre las actividades promovidas por la DOPE en 1970, se concedieron 369 becas y se “reorganizó la Asociación de Padres y Profesores en 20 escuelas de la zona rural” (Londrina, 1971b, s/p). Las becas eran para que algunos alumnos y alumnas que estudiaban en escuelas privadas, a cambio de lo cual el ayuntamiento eximía de impuestos a los establecimientos. La realidad era que los y las estudiantes necesitados iban a escuelas públicas de clase media y alta, donde ni ellos ni sus familias podían pagar su educación. En estas figuraciones quienes son diferentes pueden experimentar diversas formas de prejuicios y discriminaciones como *outsiders*, interfiriendo en su autoimagen y trayectoria emocional y social.

A su vez, en las escuelas municipales se llevaron a cabo muchas otras campañas para recaudar fondos destinados a ayudar a los y las estudiantes más necesitados. Entre 1974 y 1976, las escuelas obligaron a los alumnos y alumnas a llevar uniforme, pero muchos no podían adquirirlo y no se les debía impedir asistir a clase. Como solución a este problema, las escuelas empezaron a unirse a la *Campanha do guarda-pó* (campaña del guardapolvo). Al final de la campaña se compraron telas para confeccionar uniformes para aquellos estudiantes que no podían comprarlos.

En 1971, la DOPE informó que el SMEC, bajo la responsabilidad de la profesora María Aparecida Toledo Costa, promovió las siguientes iniciativas: campañas de ropa, campaña de combate a la verminosis (parásitos intestinales), campaña de atención odontológica y campaña de atención médica. Las acciones se realizaban con la “colaboración libre y espontánea de las supervisoras, orientadoras y madres de los niños” (Londrina, 1971a, s./p.). La práctica de campañas continuó en los años siguientes, institucionalizándose mediante un programa de organización de huertas escolares y parcelas de hortalizas; campañas de ropa en zonas rurales (Londrina, 1973-1974). También se organizó una *feijoada* (comida típica de Brasil) benéfica para recaudar fondos para los y las estudiantes de las escuelas rurales.

Muchos de los y las estudiantes necesitados estaban matriculados en escuelas situadas en zonas rurales y en la periferia urbana del municipio.

Las 45 escuelas municipales urbanas, que suelen estar situadas en la periferia de las ciudades, y las 129 escuelas rurales, cuentan con un gran número de alumnos necesitados sin condiciones de comprar su material escolar (Londrina, 1984, s./p. Énfasis añadido).

Los datos indican una cartografía escolar marcada por la diferenciación entre el centro y la periferia, lo rural y lo urbano. Sin embargo, no hay que olvidar que la pobreza es multidimensional y, por tanto, no solo se localiza en las zonas rurales o en la periferia, por lo que hay que evitar generalizaciones descontextualizadas que acentúen las estigmatizaciones. Por otra parte, es común que las intervenciones se dirijan a los y las estudiantes que viven en barrios periféricos desfavorecidos y en urbanizaciones de renta baja, lo que indica que el problema tiene un foco al que atacar: los y las estudiantes más populares, muchos de los cuales carecen de justicia económica, social, educativa y

cultural. Lamentablemente, la región y el lugar donde viven son reconocidos por procesos de estigmatización, afectando a la constitución de la identidad (Elías, 2000).

Los alumnos y alumnas con dificultades financieras también estaban en la agenda de la educación complementaria del Programa de Educación Integrada, que era una política nacional. En 1974, se organizó una acción comunitaria para comprar materiales para la escuela de jóvenes y adultos, tales como telas para las cortinas de las aulas por un total de Cr\$250,00 recaudados. En 1976, en el ámbito educativo, hubo una campaña a favor de las comidas escolares, la limpieza de la escuela, el pan y la ropa de abrigo. El dinero recaudado se destinó a los alumnos y alumnas menos favorecidos y al propio establecimiento de educación de jóvenes y adultos.

El caso de la educación complementaria revela que, desde la educación de jóvenes y adultos hasta la educación infantil, había (hay) alumnos en situación de pobreza.

Las festividades a beneficio también formaban parte del programa de actividades destinadas a atender parcialmente a los llamados alumnos necesitados. En las cartas recibidas por el SMEC en 1985, se agradecía al secretario, el profesor Manoel Barros de Azevedo, por haber prestado material de iluminación para un festival de junio: “Fue, sin duda, una gran ayuda que contribuyó en gran medida al éxito del festival, cuyos resultados se destinarán, como usted ya sabe, en primer lugar, a los alumnos necesitados de nuestra comunidad escolar” (Londrina, 1985, s./p.).

Las promociones culturales también tenían por objeto desarrollar los valores de la justicia en el seno de la figuración escolar.

Tabla 3

Promociones culturales ofrecidas por SMEC (1984-1985)

Proyectos Culturales	Objetivos
Fiesta en la calle	Crear oportunidades de ocio y cultura para las personas que no tienen acceso a los actos culturales.
Feria Cultural	Desarrollar y estimular el potencial ofreciendo al público recursos técnicos y materiales para la práctica de actividades culturales. Crear un lugar de tradición cultural.
Brillo los pies, brillo en las ideas	Erradicar la falta de formación general de los limpiabotas y guardas jóvenes ofreciendo actividades lúdicas y creativas.
Teatro para todos	Dar acceso a espectáculos artístico-culturales a personas de todos los orígenes socioculturales. Despertar en el público el gusto por las actividades artístico-culturales.
Conocer Londrina	Proporcionar a los alumnos de primaria de la periferia urbana de Londrina conocimientos sobre hechos relacionados con su historia. Permitir a estos alumnos visitar los lugares históricos y turísticos más significativos de la ciudad.

Teatro en las escuelas	Desarrollar el gusto por las artes escénicas como actividad educativa para alumnos de primaria.
Concierto de las 10	Promover conciertos matinales a la población en general.
Estudio de violín	Proporcionar estudio a los alumnos que empezaron en el V Festival de Música.
Danza y teatro	Llevar espectáculos gratuitos de danza y teatro a la periferia de la ciudad.
Tiempo de Navidad	Espectáculos artístico-culturales en la plaza “ <i>Gabriel Martins</i> ”

Nota. Énfasis añadido (2023).

La tabla muestra acciones y proyectos culturales dirigidos a escolares residentes en la periferia de la ciudad y que no tienen un amplio acceso a los bienes culturales. Es oportuno reflexionar sobre cómo las acciones municipales, en materia de educación, son potentes para hacer frente a las desigualdades e injusticias cuando están vinculadas a acciones culturales. Los proyectos culturales son potenciadores de arte, sensibilidades y sentido estético que fomentan experiencias que constituyen la individualización en la sociedad. A través de la articulación entre educación escolar y cultura, se educa la sensibilidad que puede cultivar la confrontación con las desigualdades, las injusticias sociales y sufrimientos emocionales.

Consideraciones finales

Las acciones municipales en la escolarización de alumnos en situación de pobreza fueron analizadas tomando como parámetro el Municipio de Londrina - Paraná/Brasil, considerando un conjunto de documentos históricos producidos entre 1969 y 1992. Las acciones estuvieron vinculadas a los poderes públicos, especialmente a la Secretaría de Educación y Cultura (SMEC), así como a miembros de la sociedad civil y asociaciones benéficas. La situación de pobreza como injusticia social a la que se enfrenta el sistema educativo se puso de manifiesto en cuestiones de higiene y salud, material escolar y uniformes, comidas, ubicación (periferia y zonas rurales) de los matriculados, campañas y proyectos culturales. La denominación de alumnos y alumnas en situación de pobreza surgió en diferentes expresiones que son símbolos del lenguaje, el conocimiento y el pensamiento: “*alumno necesitado*”, “*desfavorecido*”, “*gente que no tiene acceso*”, “*alumno de la periferia y las zonas rurales*” y “*niño pobre*”.

En el marco de las acciones municipales se propusieron y fueron implementadas numerosas iniciativas para hacer frente a esta difícil realidad. Las charlas sobre higiene y salud impartidas por el personal sanitario fueron actividades frecuentes. Las campañas y festividades se utilizaron a menudo para recaudar dinero para las meriendas escolares, así como para comprar ropa de abrigo y material escolar para las y los alumnos necesitados. Muchas escuelas organizaron la caja escolar para guardar dinero con el que hacer frente a las necesidades de emergencia de las escuelas y sus alumnos. Las asociaciones entre el ayuntamiento y las instituciones (privadas, filantrópicas, religiosas, universitarias,

asociaciones de padres y profesores, etc.) eran estrategias locales para ampliar la atención y la asistencia a las y los alumnos desfavorecidos.

Este panorama sugiere que la escuela pública es conocida popularmente como el lugar donde se “rehabilita” a los pobres y donde se combaten las injusticias sociales, mitigando el dolor social. Por otro lado, cabe preguntarse si la educación escolar, desde una perspectiva sociohistórica, no ha sido más una figuración de homogeneización de grupos sociales marginados, discriminados y considerados anómicos en determinados estándares civilizatorios, que una figuración de inclusión y justicia social para abordar las diferencias, colaborando en la tramitación del sufrimiento.

La situación de pobreza en el proceso de escolarización incide en la reproducción de las desigualdades e injusticias. Comprender y abordar las desigualdades en la escuela es una estrategia para producir justicia y equidad para las y los estudiantes desde el punto de vista material, cultural, educativo y emocional. La pobreza no se limita a la ausencia de una dimensión económica. La presencia de los y las alumnos en situación de pobreza presionan al ámbito educativo y a los poderes públicos sobre sus posibilidades de convertirse en lugares de experiencias justas que alivien el sufrimiento que estructura la dimensión simbólica —social y emocional— de los escolares.

Contribución de Auditoría

Los autores de manera conjunta realizaron las siguientes actividades:

- Conceptualización y Metodología.
- Investigación y análisis formal.
- Escritura: original, revisión y edición.

Conflicto de Intereses

Ambos autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Las investigaciones se realizaron con documentación pública, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Financiamiento

Artículo elaborado en el contexto del proyecto de investigación “Acción municipal y educación en Brasil: proceso de escolarización en Londrina/PR (1949-1992)”. El proyecto fue financiado por la Convocatoria Pública-CP 09/2021 Investigación Básica y Aplicada de la Fundación Araucária de Apoyo al Desarrollo Científico y Tecnológico de Paraná (FA) y la Superintendencia General de Ciencia, Tecnología y Educación Superior (SETI-PR). E, apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

Correspondencia: tony@uel.br

Referencias

- Bacellar, C. (2006). Fuentes documentales: uso y abuso de los archivos. En C. B. Pinsky (Ed.). *Fontes históricas* (pp. 23-80). Contexto.
- Barros, J. D'A. (2020). La fuente histórica y su lugar de producción. Editora Vozes.
- Cardozo, M. M., & Honorato, T. (2020). Historia de la educación del cuerpo: una lectura con Norbert Elías. En A. F. B. Vieira y M. A. Freitas Junior (Eds.). *Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil* (pp. 137-157). Texto e Contexto.
- Carvalho, R. A., & Bernardo, F. O. (2012). Caja Escolar: instituto inestimable para ejecución del proyecto de la educación primaria. *Educação em foco*, Juiz de Fora, 16, (3), pp. 141-158.
- Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano 1: artes de hacer. Vozes.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (2001). *La Sociedad de la Corte*. Jorge Zahar.
- Gil, N., & Grando, L. (2002). Historia de la escolarización de niños pobres: algunas imbricaciones entre escuela, trabajo infantil y caridad. *Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, 22.
- Gonçalves, W., & Magalhães, J. P. (2009). Lo local en la historia de la educación: el municipio pedagógico en Portugal y Brasil. En M. M. Araujo (Ed.), *História(s) Comparada(s) de Educação* (pp. 54-76). Liber Livro.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.). *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elías* (pp. 13-28). Miño y Dávila Editores.
- Honorato, T. (2017). Investigaciones con Norbert Elías en Historia de la Educación. *Revista Comunicações*, 24, 107-127.
- Kaplan, C. V., Szapu, E., & Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 1, 61-79.
- Londrina. (1969). *Resumo referentes aos anos de 1968-1969*. Londrina.
- Londrina. (1971a). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1971b). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1972). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.

- Londrina. (1973-1974). *Relatório geral do DOPE*. Londrina.
- Londrina. (1974-1976). *Livro de Atas de Reunião da SEC*. Londrina, 46.
- Londrina. (1974-1976). *Relatório do Ensino Supletivo do Programa de Educação Integrada*. Londrina.
- Londrina. (1984). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Londrina. (1985). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Londrina. (1989). *Síntese de atividades da Secretaria de Educação e Cultura*. Londrina.
- Luca, T. R. (2021). *Prática de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto.
- Magalhães, J. P. (2019). Municípios e História de la Educación. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, 18, (1), pp. 9-20.
- Moraes, C. S. V. (2000). La estandarización de la pobreza: niños abandonados y menores delincuentes. *Revista Brasileira de Educação*, 15, pp. 70-96.
- Rizzini, I., & Gondra, J. G. (2014). Higiene, tipología de la infancia e institucionalización de los niños pobres en Brasil (1875-1899). *Revista Brasileira de Educação*, 19, (58), 561-584.
- Veiga, C. V. (2008). Escuelas públicas para negros y pobres en Brasil: una invención imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13, (39), 502-516.
- Veiga, C. V. (2017a). Los niños pobres como outsider y la participación escolar. *Educação & Realidade*, 42, (4), 1239-1256.
- Veiga, C. V. (2017b). Discriminación social y desigualdad escolar en la historia de la educación brasileña (1822-2016): algunos apuntes. *Revista História da Educação*, 21, 158-181.
- Zonin, S. A., Silva, V. L. G., & Petry, M. G. (2018). Asistencia a la infancia escolarizada: la caja escolar en escena. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, 18, (48), 1-27.

Trayectoria académica

Tony Honorato

Profesor del Departamento de Educación y del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina-PR – Brasil. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.

Anna Carolina Sloma Mussa

Profesora del curso de História de la Universidad Estatal de Londrina, Londrina-PR – Brasil. Becaria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil.